



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL



EMILSON FROTA DE LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA: UMA ETNOGRAFIA DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS MUNDURUKU
NA TERRA INDÍGENA KWATÁ-LARANJAL (AM)**

MANAUS

2022

EMILSON FROTA DE LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA: UMA ETNOGRAFIA DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS MUNDURUKU
NA TERRA INDÍGENA KWATÁ-LARANJAL (AM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva.

MANAUS

2022

EMILSON FROTA DE LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA: UMA ETNOGRAFIA DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS MUNDURUKU
NA TERRA INDÍGENA KWATÁ-LARANJAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovado em: 24/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva – Presidente/Orientador
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Pedro Paulo de Miranda Araújo Soares – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Jonise Nunes Santos – Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

De natureza etnográfica e com base em minha vida e vivência, busco analisar a relação entre a escolarização do povo Munduruku, do Território Indígena Kwatá-Laranjal (AM), e a contribuição desse evento para a cultura e para sua história. Problematizo, para fins de análise, se a educação escolar tem dialogado com a educação indígena/cultura e como os Munduruku percebem essas práticas pedagógicas. O objetivo geral é analisar como são percebidas (ressignificadas) as práticas pedagógicas nas escolas de séries iniciais. Esse questionamento segue um movimento de análise em que o olhar do pesquisador procura articular a dinâmica interna do campo formativo a partir da percepção dos sujeitos envolvidos nos diversos processos formativos educacionais. Por se tratar de uma pesquisa de natureza etnográfica, o estudo valeu-se da observação participante e da entrevista semiestruturada.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; cultura; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Considering my own personal life and experience, in this ethnographic work I try to investigate the relationship between the schooling of Munduruku people of the Kwatá-Laranjal Indigenous Territory (AM) and its contribution to their culture and history. The main purpose is to question whether it exists or not a dialogue between school education and indigenous education/culture as well as to understand how these pedagogical practices are perceived by Munduruku people. In particular, I shall observe how elementary schools' pedagogical practices are perceived (resignified). The analysis proposed in such discussion focuses on how the researcher's gaze articulates the dynamics internal to the educational field taking the perception of the subjects involved in different educational processes as starting point. Considering the ethnographic character of the research, I adopted participant observation and semi-structured interview.

Keywords: Indigenous school education; culture; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
1.1	DA TRAJETÓRIA AO TEMA DE PESQUISA	6
1.2	DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
2	HISTÓRIA E CULTURA: CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MUNDURUKU	17
2.1	DOS RIOS ÀS CIDADES: COLONIZAÇÃO, TERRITORIALIDADE E TERRITORIALIZAÇÃO	17
2.2	A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA DA CULTURA E DA LÍNGUA MUNDURUKU DA TI KWATÁ-LARANJAL	23
3	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS MUNDURUKU	28
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	28
3.2	OS MUNDURUKU E O PIRAYWARA: EM BUSCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	42
3.3	O PÓS-PIRAYWARA: O FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	50
4	CULTURAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MUNDURUKU ...	55
4.1	EDUCAÇÃO E O PROCESSO CIVILIZADOR ENTRE OS MUNDURUKU.....	55
4.2	A EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO RIO CANUMÃ	68
4.3	A REGIÃO MARIMARI.....	72
4.4	METODOLOGIA DA ESCOLA A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR MUNDURUKU	73
4.5	OS VALORES INDÍGENAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
4.6	CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A – MAPA TERRA INDÍGENA KWATA-LARANJAL	91
	ANEXO B – LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA COATÁ-LARANJAL (BORBA-AM)	92
	ANEXO C – MAPA ARTESANAL	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA TRAJETÓRIA AO TEMA DE PESQUISA

O relato que segue não se limita à exposição estrutural comum de dissertações de mestrado, isto é, não há aqui uma separação entre a trajetória de vida do pesquisador e seu tema de pesquisa. O trabalho em questão é parte significativa da minha formação autobiográfica e das pautas que articulam o compromisso do antropólogo para com seu povo e com a causa indígena. Constitui-se, portanto, minha trajetória, de um lado, pelas experiências que vivenciei na infância e pelas histórias contadas por minha avó, Selvita Palheta (conhecida por todos como Vitóca) e, de outro, pela potência transformadora que o encontro com minha identidade Munduruku proporcionou.

Nasci em 28 de julho de 1981, no município de Nova Olinda (AM). Sou filho de Samuel Palheta de Lima, 76 anos, e de Alzira Torres da Frota, 70 anos. Meu pai é indígena Munduruku, todavia, não criou vínculos fortes com o território; mantinha reserva sobre sua infância vivida nesse ambiente. Minha mãe é negra, nascida no rio Mapiá – parte considerada desse rio encontra-se em território Munduruku.

De acordo com os meus pais, os avós de minha mãe eram maranhenses que chegaram na região do rio Madeira no período da exploração da borracha. O contato intenso do povo Munduruku com os nordestinos ocorreu com a chegada destes às margens do rio Mapiá, os quais tinham o objetivo de trabalhar; muitos se fixaram na região.

Meu pai conheceu minha mãe no interior do município de Nova Olinda. Minha avó paterna, Selvita¹ Palheta, saiu do rio Marimari, localizado no território Munduruku, por volta de 1940, em decorrência das epidemias de malária que assolaram esse povo. Ela narrou que a família se dividiu e que uma boa parte fixou residência em Foz de Canumã, distrito do município de Borba (AM), que faz fronteira com a Terra Indígena (TI) Kwatá-Laranjal, localizado basicamente nas mediações de Nova Olinda.

Minha vó acompanhou seu marido, que comprou um terreno às margens do rio Madeira, município de Nova Olinda, distante da sede, aproximadamente seis quilômetros em linha reta. Nessa região, estabeleceram residência. A mobilidade de famílias era comum. No rio Marimari,

¹ Selvita Gomes Palheta (*in memoriam*), mais conhecida como Vitóca, nasceu no rio Marimari, hoje Terra Indígena Kwatá/Laranjal. Filha de mãe Munduruku e pai não indígena, casou-se com um não indígena, pois naquela época era comum os pais influenciarem seus filhos a casarem-se com outros povos, com o argumento de que “precisava limpar o sangue”. Teve sete filhos.

a exploração da mão de obra naturalizava-se, e muitos Munduruku foram envolvidos nesse processo de exploração. Lembro-me perfeitamente do parente Jovino (*in memoriam*) e do parente Amaral (*in memoriam*). Este último vivia em intensa mobilidade. Trabalhava como roçador de campo, nas fazendas da região, realizando qualquer trabalho que lhe ofereciam ou que lhe rendesse algum dinheiro para sobreviver e comprar sua cachaça, pois, assim como muitos, era vítima da mão de obra barata e do vício em álcool.

No ano de 2005, na casa de seu Manoel Brito, 78 anos, antigo morador da Aldeia Sorval, encontrei-me com Amaral. Nessa ocasião, pude perceber um semblante envelhecido e cansado, possivelmente consequência do trabalho intenso e do vício. Durante uma conversa mais recente com meu pai, soube que ele morreu em 2017 de cirrose decorrente da dependência.

Seu Jovino, diferente de Amaral, não tinha problema com bebida alcoólica; era um homem conhecedor dos costumes antigos, sabia fazer remédio caseiro, sabia rezar para espantar mau-olhado² e outros males, e “pegava ossos”³. Minha avó sempre o procurava para pedir que ajudasse em algum processo de cura. Conforme pude perceber, foi um dos que se mudou para Nova Olinda, porém manteve contato com os moradores do rio Marimari. Fazia visitas constantes a seu antigo terreno e a seu filho, André Tavares (*in memoriam*), que se tornou cacique na Aldeia Vila Nova por um curto período (aproximadamente quatro anos). Seu Jovino morreu em 2019 de causas naturais, e seu filho morreu vítima de afogamento devido à embriaguez.

Meu pai, tal como seu Jovino, manteve e mantém conexão com moradores da região em que nasci. Um de seus irmãos é casado com a filha de um japonês da família Nakajima. Além dele, reside na referida região uma sobrinha de meu pai. Durante uma conversa com ele, perguntei sobre parentes e conhecidos de sua mãe que moravam na região do Baixo Rio Madeira, local onde ela residiu até sua morte. Ele respondeu:

Meu filho, muitos já morreram. Os filhos dos que já morreram não sabem mais sobre sua história, a história dos seus antepassados. Outros se mudaram para Nova Olinda. Se você, hoje, for por lá, não conhece mais ninguém. Muita gente de fora, agora que compraram os terrenos dos moradores antigos para fazer fazenda. (SAMUEL PALHETA, informação verbal).

Destaco que, ao longo deste texto, farei menção, seguidas vezes, apenas à minha avó paterna, pois não tive contato com meu avô, que já era falecido quando nasci. Com os meus

² O mau-olhado é a emanção de uma energia negativa de uma pessoa, visando estragar a outra.

³ O Pegador de Ossos ou pegador de “Desmintiduras” é um especialista que se dedica ao tratamento de contusões e deslocamentos de ossos.

avós maternos, não tive convívio; portanto, toda minha referência enquanto Munduruku veio a partir de minha avó Vitóca.

Ao casar-se, meu pai construiu uma casa próxima à de minha avó (uns três a quatro minutos de uma residência para a outra) em razão de ela ser viúva e idosa. Ele sempre foi pescador, portanto, supria a necessidade alimentar tanto de nossa casa quanto da minha avó, que morava com duas netas, Cláudia e Claudedir. Com a proximidade entre as casas, eu ia caminhando de uma à outra, seguindo o barranco na margem do rio Madeira, onde havia grandes árvores, como taperebazeiro, jatobazeiro, castanheiras, jenipapeiro etc., muitas das vezes recolhendo frutas, como caju, ingá e outras que foram plantadas por minha avó e primas. Várias vezes, ficava sentado embaixo de um jatobazeiro, à beira do barranco, para ver o rio passar e sentir o vento, observando também pessoas descerem e subirem o rio, algumas vindas de Nova Olinda, para onde tinham ido vender seus produtos e comprar seus ranchos; outras indo visitar a casa de algum conhecido ou jogar futebol. Assim era a minha vida naquelas ocasiões. Eu tinha, aproximadamente, cinco ou seis anos e me lembro bem de ter, por muito tempo, a companhia de minha avó.

Naquele período, ainda não havia energia elétrica nem televisão. Na região, até a frequência do rádio era difícil sintonizar. De certa forma, a ausência dessas tecnologias me fez bem, pois no início da noite, sempre que podia, eu ia dormir na casa de minha avó. Ao redor das lamparinas acesas, ela contava sobre seus parentes que moravam às margens do rio Marimari, falava dos mitos, relatava as histórias que lhe eram contadas pelos mais velhos durante sua infância e vida no Marimari; narrava as guerras que aconteciam contra outras nações indígenas e contra outros povos, moradores do território, que maltratavam os Munduruku.

Não é exagero dizer que minha avó foi a principal conexão com minha ancestralidade; de certa forma, acredito que o meu fascínio pelas histórias contadas fazia bem a ela. Quando completei oito anos, incentivou meus pais a me matricularem na Escola Rural Tochizo Nakajima – ficava próxima do terreno de minha avó –, cuja professora era Maria José de Souza Oka. Estudei lá até os doze anos e concluí a antiga quarta série. Vencida essa etapa, fui morar na sede de Nova Olinda, na casa dos padrinhos de minha mãe, e lá estudei durante dois anos. Por volta dos meus 15 anos, fui estudar em Autazes (AM), morando na casa de uma tia, esposa do irmão de meu pai, por um ano. Após isso, mudei-me para Manaus e fui morar na casa de uma irmã por parte de mãe. Lá permaneci dois anos, sendo que, durante um ano, estudei na antiga 7.^a série. Nesse período, eu já tinha 17 anos.

Em 1996, meus pais tomaram a difícil decisão de deixar minha avó aos cuidados das netas, que já estavam casadas e com filhos. Eles se mudaram para a sede de Nova Olinda na esperança de evitar que minha irmã caçula circulasse tanto quanto eu para poder estudar. No ano de 1998, retornei ao mesmo lugar. Na época, meus pais estavam morando na cidade e isso contribuiu para eu ficar perto deles e estudar ao mesmo tempo. Em 1999, iniciei o ensino médio, mas não concluí. Foi naquele momento que meus parentes, moradores do território indígena, entraram em contato comigo. Meu pai nunca se interessou em me conectar com o seu lado indígena. Entretanto, minha mãe, mesmo não sendo indígena e, sim, uma mulher negra, sempre procurou pelos parentes de meu pai e me dizia “[...] esses aqui são seus parentes, parentes de sua avó e de seu pai”. Foi a partir daí que conheci de fato o universo Munduruku.

No ano de 2000, fui convidado pelo cacique Martinho de Oliveira Munduruku, da Aldeia Varre Vento, para fazer parte do Projeto Pirayawara⁴ – curso de formação para professores indígenas Munduruku, Sateré-Mawé e Mura. Ele é esposo de Marcelina Viana (*in memoriam*), prima de meu pai, que eu considerava como tia em função da relação de parentesco, o que fazia de Martinho meu tio. Aceitei o convite. A entrada nessa formação foi decisiva para minha consolidação identitária enquanto Munduruku, bem como para minha inserção no contexto dessa política pela porta da educação escolar indígena. A dinâmica do curso indicava que haveria um professor titular, o qual seria o “dono da sala de aula na aldeia” e um suplente. Havendo, eventualmente, aumento na demanda de alunos, esse educador passaria a assumir a sala de aula. Naquele momento, o professor titular da aldeia era – e continua sendo – Silvério Viana, filho do Cacique Martinho e da senhora Marcelina.

Exerci, aproximadamente, por três anos a função de suplente. Nesse período, conheci a professora Catarina Ferreira Munduruku, com quem tenho três filhos e estou casado até hoje. Na época, fui morar na recém-criada aldeia Terra Vermelha, localizada em frente à aldeia Varre Vento, na margem esquerda de quem sobe o rio Marimari. A mudança não alterou a minha condição de suplente e passei, então, a substituir dois docentes: do professor Silvério, da aldeia Varre Vento, e da professora Catarina, da aldeia Terra Vermelha. O papel era substituir o professor titular, quando necessário, e de forma voluntária; afinal de contas, mesmo sendo suplente, necessitava de uma carga horária. Antes de assumir uma sala de aula, fui escolhido para ser conselheiro de saúde da aldeia Terra Vermelha, função em que atuei por nove anos.

⁴ O projeto Pirayawara foi criado pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM) em 1998 e é destinado à formação de professores indígenas em magistério, com o objetivo de promover o desenvolvimento crítico e as capacidades intelectuais, técnicas, éticas, afetivas e procedimentais para que possam, assim, cumprir suas funções sociais, possibilitando, também, que atuem em suas localidades.

Exercer a atividade de conselheiro no campo da saúde possibilitou-me acessar as discussões da política sobre saúde indígena, uma vez que o papel do conselho local é o de controle social, representando os interesses da aldeia no que diz respeito ao bem-estar. Além disso, permitiu-me potencializar a voz da aldeia nas reuniões, reivindicando melhores condições de trabalho para o agente de saúde e de atendimento aos indígenas, bem como fiscalizar o trabalho desse profissional na aldeia. Tal experiência me faz refletir sobre como a política de Estado, no âmbito da saúde, também é colonizadora, o que se espelha na ação dos profissionais dessa área para com os modos tradicionais do povo Munduruku em relação a certas doenças, compreendendo que nem sempre são tratadas no campo da medicina ocidental. Dentro desse mundo de possibilidades que é o universo indígena, existem enfermidades que requerem atenção de outro tipo de profissional, como a de um curandeiro (pajé).

Representando minha aldeia como conselheiro local de saúde, fui escolhido delegado para representar os interesses de meu povo na 4.^a Conferência Nacional de Saúde Indígena, de 27 a 31 de março de 2006 em Rio Quente (GO). Durante esse evento, foram discutidos os temas: território de produção de saúde, proteção da vida e valorização das tradições, sendo possível avaliar o Subsistema de Saúde Indígena no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e a situação desse tema nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), inclusive propondo como diretriz a autonomia destes. Discutiram-se também ações de promoção à saúde dos povos indígenas, com respeito às de integração da medicina tradicional e a efetividade do controle social. Em face dos resultados da 4.^a Conferência, cria-se, em 2008, o Grupo de Trabalho Saúde Indígena (Portaria GM n.º 3.034 e n.º 3.035) para a elaboração de um novo modelo de saúde indígena.

Em 2010, a Medida Provisória n.º 483/2010 e a Lei n.º 12.314/2010 autorizam e criam a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), transferindo as ações de atenção à saúde indígena da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para a SESAI, como consta no relatório do Observatório da Saúde Indígena⁵ (BRASIL, 2010). Apesar de não ser o objetivo deste estudo tratar da temática saúde indígena, considereei pertinente salientar minha experiência no Conselho Local de Saúde Indígena, já que me permitiu participar não somente da construção

⁵ O projeto de criação do Observatório de Saúde Indígena surge como resultado do amadurecimento de uma antiga proposta, originada com base no acompanhamento da situação de saúde dos povos indígenas por pesquisadores e instituições que atuam na área. Torna-se agora um projeto apresentado pelo Núcleo de Estudos em Saúde Pública da Universidade de Brasília (NESP/UnB). O Observatório tem como foco o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, visando gerar conhecimentos, maximizar as janelas de informação e comunicação inerentes aos povos indígenas, qualificar a gestão e fortalecer o controle social, apoiado pela SESAI (HISTÓRICO..., c2022).

de uma dinâmica política em uma pequena instância, mas também de fazer parte da discussão de políticas nacionais que culminaram na criação da SESAI.

Voltando à aldeia Terra Vermelha recém-criada e, portanto, ainda em formação, de alguma forma me tornei um líder político do lugar. Ajudei a construí-la. Realizávamos atividades de limpeza de terrenos para construir novas casas; de mobilização e articulação para aquisição de patrimônio, como motor de luz, e para a construção de prédio escolar. Não estando na condição de professor titular, passei a ser demandado a elaborar documentos para as instituições, a saber: prefeitura, SESAI, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre outras. Minha consolidação enquanto referência política na aldeia ocorreu de forma natural, sem qualquer rejeição ou obstrução de parte alguma. De minha parte, estava sempre disposto a ajudar o cacique em suas demandas políticas junto aos órgãos públicos.

Em decorrência do apoio que dava ao cacique, pude perceber que poucas pessoas se disponibilizavam para acompanhá-lo à cidade quando este ia às instituições públicas. As pessoas alegavam que tinham seus trabalhos e não podiam sair, outras não estavam dispostas a passar dificuldades longe de casa. Ao contrário dessas pessoas, eu o acompanhava. Diante desses fatos, fui ganhando referência e credibilidade na aldeia, sempre com a preocupação de me colocar na condição de auxiliar dele. Percebi que existia um sentimento de confiança recíproco.

Entre 2001 e 2004, comecei a participar de eventos relacionados à educação escolar indígena, tais como: assembleias de professores na TI Kwatá-Laranjal; assembleias gerais da União dos Povos Indígenas Munduruku (UPIMS); assembleia das mulheres, organizada pela UPIMS; assembleia dos conselheiros de saúde, organizada pelo Conselho Distrital de Saúde Indígena de Manaus (CONDISI-MAO); e assembleias do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Nesse período, cursava o Pirayawara e, durante as etapas do curso, percebi que as histórias contadas por minha avó também povoavam a mente dos seus contemporâneos. Notei, além disso, que essas histórias convergiam também para aquelas contadas pelos sábios que procurei para captar as memórias do povo Munduruku. Dessa atividade, resultou o livro *História e Reconquista da Terra* (BELEZA, 2002). Nessa obra, pude ler, relembrar e relacionar algumas histórias contadas por minha avó e observar a conexão dos fatos, os sentidos e os significados deles. No contexto de formação e de ativismo indígena, noto que a educação dessa população vai sendo instrumentalizada para o fortalecimento do “Ser Munduruku”.

Em 2004, o curso Pirayawara de formação para professores indígenas chegou ao fim. No ano seguinte, foi implantada a primeira Escola Estadual Rio Marimari, na aldeia Laranjal

da TI Kwatá-Laranjal, anexa à Escola Estadual José Conego Bento de Souza, localizada na sede do município de Borba. À época, fui escolhido para ser um dos primeiros professores, juntamente com o professor Eurico de Freitas Reis, a professora Erlen dos Santos, o professor Antônio Carlos e o professor Helho Castro. A coordenação das turmas ficou a cargo de Eurico. A escola tinha, aproximadamente, 70 alunos e duas turmas do 6.º ano escolar. Trabalhei como professor na aldeia Laranjal por quatro anos. No início do último ano de trabalho, fui indicado por um grupo de professores para ser o coordenador de turmas em decorrência de a gestão da escola estar centrada na sede do município, o que dificultava a resolução de problemas de ordem administrativa e pedagógica. Em 2009, a escola deixa de ser um anexo da Escola Estadual José Conego Bento de Souza para se tornar a Escola Estadual Indígena Laranjal.

Ao final desse mesmo ano, foi decidido em assembleia que eu, no ano de 2010, trabalharia em uma escola municipal na aldeia Mucajá, rio Marimari, a qual já não era anexa, mas só atendia do 1.º ao 5.º ano. Havia discussão e proposta para que a escola atendesse também os anos finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano). Trabalhei dois anos como professor e no terceiro ano fui indicado em reunião comunitária para atuar na gestão da escola, cargo esse que exerci por dois anos. Em 2011, fui designado pelo secretário municipal de educação de Borba, com o apoio das lideranças das aldeias do rio Marimari, em uma reunião na Aldeia Mucajá, para ser coordenador pedagógico de área.

A partir daquele momento, passei a trabalhar não somente com uma escola, mas com 11, incluindo uma escola Sateré-Mawé. Atuei nessa função por três anos. Após alguns meses como coordenador de área, a avaliação do secretário de educação acerca do meu trabalho foi positiva, pois atendia as necessidades pedagógicas e colaborava para sanar as dificuldades do planejamento dos professores. A cada três meses, reunia os professores Munduruku e Sateré-Mawé para trocar experiências, falar de nossas dificuldades e criar estratégias, tanto para melhorar nossas práticas pedagógicas quanto para nos fortalecer politicamente no movimento indígena.

É importante ressaltar que, no período que assumi a coordenação pedagógica indígena da calha do rio Marimari, fui também incumbido, pelo secretário de educação de Borba, de dar assistência pedagógica, uma vez por mês, para oito escolas não indígenas do rio Abacaxis. Em 2009, também iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia com Formação em Interculturalidade na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ofertado de forma semipresencial e concluído em 2014.

No ano de 2013, fui eleito para atuar no Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (CEEI/AM). Nesse período, passei a me envolver com a questão de

educação escolar indígena em nível estadual; também fiz parte da formação inicial do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA). O campo da educação me levou a interagir com outros campos, conhecer as demandas indígenas e refletir sobre o meu papel para com as comunidades Munduruku e a educação indígena em meu território. Em 2016, fui convidado pelo secretário de educação de Borba, com anuência dos professores e lideranças indígenas da TI Kwatá-Laranjal, para assumir a Gerência de Educação Escolar Indígena do Município de Borba. Na gerência, além dos Munduruku e Sateré-Mawé, deveria atuar também junto ao povo Mura das TIs Kunhã-Sapucaia, Limão e Setemã-Arari. Em 2017, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para cursar o mestrado. Em 2018, fui eleito presidente do CEEI/AM para um mandato de dois anos.

Um pouco de história possibilita nos situar ante os processos. Sinto que minha vida começou a ter sentido no ano 2000, quando comecei a refletir sobre a trajetória de minha família. Encontrei uma esposa, encontrei uma causa, encontrei um lugar de fala. Comecei a pensar que, mesmo diante das críticas por não ter nascido no território, eu tinha uma missão: engajar-me na causa e ser mais um guerreiro a ajudar nas reflexões entre escola, comunidade e movimento indígena. É importante destacar que, ainda que tenha nascido e passado boa parte de minha juventude circulando fora, nunca me senti um “pariwat”⁶, sempre me senti parte de algo muito maior, pelo que minha avó me ensinou, mas que eu ainda não compreendia. Todavia, ao me aproximar do universo Munduruku, passei a conhecer melhor as especificidades quando comecei a fazer parte do contexto. Quando passei a vivê-lo, firmei-me como Munduruku.

Toda a minha luta é voltada para o meu território; tudo que me proponho a fazer é em benefício da causa. Meu sonho é que nós, enquanto professores Munduruku, possamos trabalhar em prol da manutenção da nossa qualidade de vida, do fortalecimento do nosso movimento político, da manutenção da memória histórica do povo, do nosso direito à terra. Acredito que a educação pode contribuir, ser um instrumento da luta do povo. Busquei na antropologia formas de compreender eventos que o tempo embaçou.

Diante dos meus vinte anos de atuação como professor indígena, senti a necessidade de evidenciar que a educação é importante para as nossas lutas. As lutas de resistência, as lutas para ocupar espaços institucionais em âmbitos municipais, estaduais e federais têm sido instrumentos de reflexão para os problemas internos; têm sido instrumentos para o fortalecimento da cultura. A educação escolar que outrora tanto oprimiu, após sua

⁶ Não indígena em língua Munduruku.

ressignificação, hoje é uma demanda e uma conquista dos povos indígenas para colaborar em suas reflexões e batalhas. Essa certeza me fez focar o campo da educação como um dos elos que se ligam a outros campos de luta, como território.

1.2 DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA

A dissertação partiu da ideia de que a escola é um campo de reflexão para se entender o processo de transformação cultural de um povo indígena, neste caso específico, o povo Munduruku TI Kwatá-Laranjal. Assim, coloquei em perspectiva um olhar sobre o processo de escolarização dessa etnia, relacionando-o com o contexto e a situação do grupo com a sociedade nacional, olhando para as diversas rupturas realizadas, de forma silenciosa, e consolidadas por nós. A civilização ocidental nos alcançou, porém não nos eliminou. A educação em sua modalidade escolar indígena passa a ser um forte instrumento de recomposição política dos Munduruku ante a sociedade nacional, tratando-se de uma hipótese que busco afirmar.

Nesse sentido, a apropriação da educação escolar ocidental pelo povo Munduruku ganhou novos contornos. No decorrer do processo, foi se resignificando no contexto escolar indígena. O instrumento que, no passado, serviu para negar a história, apagar a cultura, transformar a identidade, hoje, conforme pude perceber, serve como um instrumento de reflexão para a afirmação e a reafirmação da cultura e da identidade étnica Munduruku. A educação escolar indígena é pensada e gestada por eles mesmos e volta-se intensamente para dialogar com as formas próprias de educar do povo.

A partir do contexto acima descrito, busquei refletir sobre como o povo Munduruku fez uso da educação escolar, antes ferramenta do sistema para integração e assimilação, transformando-a em instrumento de fortalecimento de sua cultura e sua memória histórica. Ao centrar minha atenção nos processos de escolarização e no seu papel nas transformações culturais do povo, optei por problematizar o tema considerando uma base teórico-metodológica apoiada nos estudos sociológicos, antropológicos e históricos, tendo como pano de fundo as práticas pedagógicas inseridas nas escolas Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

Para consolidar a reflexão, elegi como objetivo geral: examinar os processos de escolarização dos Munduruku da TI Kwatá-Laranjal desenvolvidos nas escolas dos anos iniciais. De forma específica, optei por: a) descrever a experiência escolar do povo Munduruku na referida região; b) descrever os processos de resignificação da escola Munduruku como campo de reflexão para os problemas enfrentados pelas aldeias e, por fim, c) investigar como foram articulados os valores indígenas nas práticas pedagógicas.

Visando aprofundar a reflexão em torno da educação escolar indígena, preferi alocá-la no campo etnográfico nos termos definidos por Clifford Geertz (1989), com vista a promover uma “descrição densa” com base na percepção dos sujeitos envolvidos nos processos de formação e das práticas desenvolvidas nas escolas indígenas Munduruku. Essa descrição me permitiu compreender o sentido da formação e o significado que as práticas pedagógicas assumem no campo educativo.

Além do autor acima citado, adotei as análises e a perspectiva de Pierre Bourdieu (2008) para pensar o campo pedagógico, para contextualizar e situar o objeto ou o fenômeno em seus constantes movimentos e relação. O campo, segundo o autor, também pressupõe confronto, tomada de posição, poder, luta, tensão; portanto, traz fenômenos advindos das relações sociais e políticas, criando e formatando a “[...] estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2008, p. 23). Assevera o autor que é importante dar atenção para o lugar que os agentes ocupam na cadeia estruturante e estruturada ao tomar suas decisões.

O controle dos bens produzidos se consolida pelas relações assumidas e multivariadas. A disputa para impor o saber, o conhecimento indígena e não indígena gera confronto entre o campo indígena e o campo indigenista. Este, muitas vezes, tende a adotar a ideia de Reprodução (BOURDIEU, 2008). O autor chama atenção para o trabalho pedagógico legitimado pela autoridade educativa, quando esta cria um sistema de codificação e decodificação de informações nos moldes do arbitrário dominante e, por ser assim, não fica restrito só ao ensino escolar, mas à política, à arte, etc., recriando em outros campos a situação verificada no contexto escolar (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Para análise do processo de educação escolar indígena entre os Munduruku, as abordagens de Geertz e de Bourdieu me orientaram a situar e a analisar a trajetória, o sentido, o significado e os campos políticos presentes na ação pedagógica. Baseado neles, pude me situar e localizar também a ação política dos Munduruku, durante o processo de educação em sua modalidade escolarizada.

No intento de robustecer a presente dissertação, acessei bibliografias realizando leituras de livros, artigos, resenhas e relatórios, com o objetivo de interagir e consolidar a minha percepção apoiado nos instrumentos teórico-metodológicos. Com isso, também ampliei minha visão sobre a importância da educação escolar indígena para o fortalecimento político e cultural dos indígenas, em destaque o povo Munduruku.

Entre abril de 2019 e setembro de 2021, dialoguei com professores e lideranças das aldeias Mucajá e Laranjal (localizadas no rio Marimari), e Kwatá (localizada no rio Canumã), bem como da TI Kwatá-Laranjal (do município de Borba). Participei de diversos fóruns, cujas

pautas centraram-se no tema educação. Dentre elas, cito a construção pelos Munduruku e Sateré-Mawé do protocolo de escuta iniciado em 22 de maio de 2018, cujo objetivo é a implantação de um curso superior em Kwatá-Laranjal. Observei e ouvi os sabedores e professores nas intervenções comunitárias em vários eventos, o que permitiu aprofundar-me sobre o universo que estava apenas na superfície. Conhecer demandas implícitas verbalizadas pelos Munduruku me fez refinar o olhar, deslocando certos conceitos que tinha como evidentes.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo 2, contextualizo a dinâmica de movimentação do povo Munduruku no território amazônico a partir do século XVIII, período em que a colônia portuguesa procurava manter o domínio da região dos rios Tapajós e Madeira. No capítulo 3, trago um breve histórico do processo escolar entre os povos indígenas no Brasil, do período colonial até a atualidade. O capítulo 4 versa sobre as lutas do povo para ter educação, sobre as práticas pedagógicas nas escolas Munduruku e como a educação escolar indígena tem sido uma ferramenta de luta, reflexão e manutenção da memória histórica do povo.

2 HISTÓRIA E CULTURA: CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MUNDURUKU

2.1 DOS RIOS ÀS CIDADES: COLONIZAÇÃO, TERRITORIALIDADE E TERRITORIALIZAÇÃO⁷

Os rios constituíram-se vias preferenciais para os exploradores adentrarem a Amazônia. Nos vários processos de incursão aos lugares ainda não explorados pelos não indígenas, os registros históricos descrevem a vastidão local e o contingente de pessoas que habitavam as margens dos principais rios da região. Essas narrativas atraíram para as paragens amazônicas exploradores, aventureiros, missionários e missões científicas⁸. Em relação aos exploradores, Porro (2016, p. 29) destaca a expedição de Alonso Mercadillo, o qual recebeu, em 1537, a missão de Francisco Pizarro para explorar a “Província dos Maina, que se estendia para o norte incluindo o leque de formadores do Amazonas compreendidos entre Javari e o Putumayo”.

Em carta a D. João III, Diego Nunes, outro explorador, narra a viagem à referida província em meados de 1553. Para esse historiador, a viagem de Mercadillo se constituiu como a primeira expedição ao rio Amazonas. Contudo, a expedição de Francisco de Orellana, registrada pelo Frei Gaspar de Carvajal, irá oferecer ao mundo europeu relato das “[...] populações ribeirinhas do Amazonas” (PORRO, 2016, p. 39). Para ele, o registro sobre as amazonas, mulheres guerreiras do Nhamundá, formou o “[...] calcanhar de Aquiles da credibilidade de Carvajal”. Sobre isso destaca que “[...] é este como muitos ‘enigmas’ da história, se não um falso problema, um problema mal colocado” (PORRO, 2016, p. 41).

Não é nosso propósito transitar nos registros de Carvajal, mas tão somente localizar as referências que possam situar a população da região do rio Madeira, tendo em vista o registro do referido Frei sobre o local que se estende da Foz do rio Negro ao rio Amazonas em sentido leste. Nesse percurso, foram registrados pelo missionário-explorador diversos conflitos “[...] com gente belicosa, dando-nos gritos com suas armas e escudo nas mãos” (PORRO, 2016, p. 57). Para nosso propósito, o registro colhido por Porro (2016) merece destaque por narrar que:

No dia seguinte, de manhã, saíram em direção a nós muitos índios em canoas e em ordem de guerra para nos expulsar de seus povoados, gritando e nos ameaçando com arco e flechas. Vimos que esses povoados têm muitos paus e

⁷ O conceito de territorialização formulado por Oliveira Filho (1998) permite compreender os processos históricos que envolvem a relação entre os agentes sociais (particulares ou representantes do Estado), os povos indígenas e a utilização dos recursos ambientais, a formulação de novas unidades políticas e a reconfiguração com o passado.

⁸ Cf. OLIVEIRA FILHO, 1987, em relação às expedições científicas.

madeiras grandes fincadas na terra, e em cima deles [têm] postas cabeças de índios, fixadas como troféus ou insígnias das quais aquela gente se deve vangloriar como lembrança de suas vitórias e feitos militares. (CARVAJAL *apud* PORRO, 2016, p. 60).

Não podemos arbitrar que se tratava dos indígenas Munduruku, e isso independe da região. Por mais que não tenhamos dados histórico do “lugar” que serviu de palco para a narrativa do fato observado por Carvajal, há dois fatores, no entanto: a ausência de mais informações sobre a mobilidade dos indígenas destacados na narrativa acima e a ausência de detalhes sobre a gente da região, muito embora, Martius⁹ tenha feito registro da “Cabeça mumificada – Troféu Munduruku”, em sua passagem pela região entre 1817-1820. (BOLETIM INFORMATIVO DO MUSEU AMAZÔNICO, 1995, p. 16).

Não há precisão cartográfica em relação aos diversos lugares destacados por Carvajal, porém as observações de Porro (2016), ao citar o Padre João Felipe Betendorf, oferece um cenário cartográfico que atende ao nosso propósito. Ele indica que, na região do baixo Madeira e do Abacaxis, uma “[...] tribo não identificada tinha um costume funerário que a aproximava de práticas comuns em sociedades estratificadas e de poder político centralizado” (PORRO, 1995, p. 58). Retém-se desse enunciado a identificação dos rios que servem de referência para situar o território Munduruku no estado do Amazonas, rio Madeira, e no estado do Pará, rio Tapajós.

Em relação à região, mais precisamente denominada Madeira-Tapajós, inegavelmente as narrativas sobre os Munduruku, durante e após o período colonial, trazem informações sobre aquele local e sua gente. Observei, no entanto, que outros povos indígenas, como Parintintin, Mura e Sateré-Mawé, entre outros, estão localizados nessa região e descritos na obra de Miguel Menéndez “Uma Contribuição para a Etno-História da Área Tapajós-Madeira”, do ano de 1981/1982. Quanto a essa observação, busquei ser cauteloso e não incisivo ao situar os Munduruku, pois não eram os únicos a ocupar tal região.

Sobre os Munduruku, Santos (2002, p. 117) demarca que, em meados do século XVIII, o período em que o Estado português “[...] procurava manter o domínio da região dos rios Tapajós e Madeira, ainda em litígio com o governo espanhol”, promoveu e estimulou a presença de militares, colonos e religiosos na região. O contato com esses indígenas e, conseqüentemente, os conflitos armados foram inevitáveis com os avanços das frentes estatais portuguesas.

⁹ Entre os primeiros relatos de Carvajal e os relatos de Martius, as menções aos Munduruku ocorreram de forma intensa no século XVIII, no período das guerras contra os portugueses e no processo de “pacificação” com a Coroa portuguesa.

Analisando documentos historiográficos e me pautando nas análises de Santos (2002), três movimentos são destacados em relação aos Munduruku: (1) a natureza guerreira, pelos diversos relatos de exploradores, militares e missionários que ressaltam essa virtude; (2) em conexão com a região, apresentam-se relatos da presença desse povo em uma região pluriétnica; por fim, (3) destacam-se os “movimentos” dos Munduruku na região do Madeira-Tapajós. Sobre os movimentos desses indígenas, Santos (2002) destaca como hipótese o que representava esse movimento ao afirmar que “[...] os Munduruku das adjacências do alto rio Tapajós expandiram-se para a região do baixo Madeira e baixo Tapajós. Esse alargamento de domínio territorial deve ter-se iniciado por volta da segunda metade do século XVIII” (SANTOS, 2002, p. 127).

Em relação ao exposto, tecemos considerações. Primeiramente, há que se ressaltar a natureza expansionista apontada pelo autor. Todavia, essa dinâmica desvirtua o sentido dessa expansão. A nosso ver, não se trata de um movimento visando à ampliação do território Munduruku, mas, sim, em linhas gerais, da dinâmica de territorialidade¹⁰. O processo de movimentação se justifica não somente na fala de um velho líder, mas, em premissa, ao se colocarem em pauta que os relatos de Carvajal sintetizam e indicam sinais da presença desses indígenas às margens do citado rio. Portanto, não é prudente falar de expansão, mas, sim, de movimentação que me permitiu pensar em uma territorialidade Munduruku na região do Madeira-Tapajós.

Acerca do *ethos* guerreiro Munduruku, Santos (2002, p. 127) demarca que, desde o início da década de 1770, “[...] tem-se notícias das atividades guerreiras dos índios”. Observando a literatura citada, notei que essas atividades assumiram duas frentes: a primeira, interna, ou seja, confrontos contra o Poder Estatal Português no território Munduruku; e a segunda, externa, via incursões guerreiras contra o domínio português além dos seus limites territoriais. Não obstante, as frentes de guerra dos Munduruku não pelejavam somente contra o Estado Português, mas também contra outros povos indígenas, a saber, Parintintin, Mawé, Mura, entre outros.

Sobre os ataques dos Munduruku, destaca: “[...] o administrador da Vila Boim, no rio Tapajós, em março de 1774, escreveu para o governador João Pereira Caldas informando que, no início desse mês, os índios Munduruku haviam assaltado aquela vila” (SANTOS, 2002, p. 131). E conclui o autor: “Documentos com esse tom há diversos, todos remetidos de núcleos

¹⁰ Relatos nesse sentido são mencionados até hoje pelos mais velhos das aldeias. Nas minhas entrevistas realizadas com lideranças antigas, pude ouvir as histórias sobre os motivos da guerra e do quanto a busca pelas cabeças ocupam um lugar central nesse processo.

coloniais, tais como de Borba, Santarém, Gurupá, Oeiras, Alter do Chão” (SANTOS, 2002, p. 131).

Para o meu propósito, pautando-me em Santos (2002), destaco os ataques às vilas pelos Munduruku e o fato de elas serem núcleos coloniais instalados a partir da segunda metade do século XVIII e, por fim, as guerras e a pacificação dos Munduruku. O autor observa uma das estratégias adotadas:

[...] as tropas militares capturavam alguns índios. Estes eram levados aos núcleos coloniais, onde eram ‘bem tratados’ (se estavam feridos eram curados e depois recebiam os presentes), em seguida, eram deixados ir embora para as suas aldeias de origem. Além dos presentes, levavam como bagagem também o compromisso de trazer os seus chefes para se entenderem com as autoridades [...] . (SANTOS, 2002, p. 148).

À medida que os acordos entre os chefes militares e os chefes Munduruku foram estabelecidos, os limites iam se constituindo: as fronteiras étnicas, sociais e territoriais indígenas, em outros termos, as fronteiras Munduruku e as ocidentais. Por extensão, os territórios administrativos do Estado Português iam se difundindo. Tempos depois, os limites das fronteiras foram reconfigurados pela eclosão da guerra entre os cabanos e as forças imperiais brasileiras, ocorrida entre 1835 e 1840, bem como o início da economia gomífera na Amazônia, em destaque na região do Madeira-Tapajós.

Em relação à Revolução Cabana, os impactos da pacificação dos Munduruku pelo Estado Português consolidaram os vínculos entre ambos, os quais perduraram durante o Período Imperial brasileiro. A revolução, conforme análise de Pinheiro (1998, p. 175), se configurou em uma “[...] multiplicidade da ação popular insurgente” e “autoconsciente” que, deliberadamente, lutavam contra forças imperiais. Forças contrárias aos cabanos recorreram aos Munduruku para fazerem frente a investidas destes na região do Madeira-Tapajós (PINHEIRO, 1998).

Não é meu propósito também discutir de forma ampla a relação dos Munduruku com os Poderes Imperiais, mas, sim, situar em hipótese como a Revolução Cabana pode ter reconfigurado a territorialidade desses indígenas. Como dito, a pacificação dos Munduruku em fins do Brasil Colônia levou as vilas a se constituírem frente de atração e como *lócus* das estratégias políticas, em que o Poder Estatal Português se valeu de duas dinâmicas.

Na dinâmica da cordialidade, as lideranças Munduruku eram bem-quistas pelas autoridades das vilas. Destaca-se que isso era uma recomendação do centro administrativo colonial – ordens vindas de Belém. A segunda dinâmica, a dos escambos, favorecia a incorporação de bens duráveis pelos indígenas e delineava mais intensamente a presença dos

signos nas fronteiras sociais Munduruku. A dádiva maussiana demarca bem o jogo de atração e dependência quando relações e trocas desiguais assentam-se no mundo indígena. Por outro lado, não se pode pensar que a relação de cordialidade e de escambo como instrumento de incorporação política tenha ocorrido de mão única. Uma simbiose pode ser vista com base na ideia do “canibalismo”, que possui, em sua dimensão semântica, não mais o consumo do outro, conforme registrado por Jean de Léry, mas, sim, um “canibalismo simbólico” ainda presente em muitas cosmologias dos povos indígenas de tradição tupi. Nesse sentido, as tratativas dos Munduruku podem ser percebidas com a incorporação do não Munduruku ao universo desse povo – prática descrita pelos missionários e viajantes¹¹. Portanto, a aproximação do Munduruku com o poder colonial constituiu a base e os horizontes que possibilitaram a mobilidade dessa população às vilas e às cidades, e a inserção de valores e referências não indígenas a panteão Munduruku.

A Revolução Cabana coloca os Munduruku em situação oposta aos indígenas Mura. Ao aderirem ao processo de “pacificação”, no período imperial, os Munduruku tornaram-se aliados do poder estatal e continuaram a guerra contra os Mura. Durante esse período, estes mantiveram ações belicosas e as prolongaram nas primeiras décadas do Brasil Império (PEREIRA, 2009). Entretanto, não sendo o propósito analisar as posturas políticas dos povos e as comunidades indígenas no tempo da Cabanagem, queremos situar que os protagonismos, tanto dos que aderiram à Cabanagem, quanto os contrários a ela, do ponto de vista de suas territorialidades, foram direta e indiretamente afetados pela guerra¹².

Em termos gerais, observei que a guerra empreendida pelo Império foi nefasta para a população indígena da região do Tapajós-Madeira. Além disso, guardadas as devidas proporções e natureza, as transformações de vilas em cidades passaram a ser ponto estratégico no período da economia gomífera, principalmente na fase de expansão. Sobre isso, Santos (2019) observa que as fronteiras da migração alcançam os rios com maior intensidade a partir da instalação de diversas “colocações” e da implantação de muito seringais. O contato entre a população de migrantes e os indígenas dinamizou o fluxo de contato e a vida econômica da região em pauta. Santos (2019, p. 94) ressalta que, “[...] de 1850 a 1870, as migrações transpõem a fronteira provincial do Amazonas e se dirigem aos seringais dos rios Madeira e Purus”. Nesse

¹¹ Autores como Martius (1981), Coudreau (1977) e Agassiz (1968) mencionam a relação de troca e de incorporação das mercadorias entre os Munduruku.

¹² O sentido da guerra em busca de cabeças feitas pelos Munduruku começa a enfraquecer após o processo de “pacificação”, pois o que antes era exclusivamente para aquisição de cabeças, agora passa a atender, em parte, aos interesses da Coroa Portuguesa.

contexto de expansão econômica, a dinamização urbana das cidades fragmentou a territorialidade de muitos povos indígenas.

Essa fragmentação é destacada por Silva (2014) ao analisar a relação entre os Sateré-Mawé e os poderes públicos sediados nas cidades Parintins, Maués e Barreirinha, as quais estão localizadas no entorno do TI Andirá-Marau. No caso dos Munduruku, vilas e cidades ao longo do rio Tapajós efetivaram a ruptura de sua territorialidade. Conforme dito, a presença de Munduruku às margens dos rios Tapajós e Madeira foi objeto de destaque pelos missionários e viajantes. Já os Munduruku da região do rio Canumã, afluente do Madeira em Borba, num primeiro momento, e a cidade de Nova Olinda em seguida, assumiram de forma estratégica o papel de referência civilizatória, a ponto de fragmentar o território e o povo. Olhar pelo prisma da sociedade não Munduruku foi um dos maiores impactos que a cidade – como ponto de referência para produção simbólica da civilização ocidental – impôs, nesse caso específico, aos Munduruku do Kwatá-Laranjal.

Um dos instrumentos utilizados pelo colonizador para agregar os indígenas aos seus propósitos era o uso da estratégia de pacificação pelo convencimento. Conforme já mencionado, os primeiros contatos entre os Munduruku e o colonizador ocorreram de forma hostil. Santos (2003) enfatiza que o responsável pela conciliação foi Lobo d'Almada, em 1794, ao estabelecer um acordo de paz. E isso só foi possível porque, depois de um ataque do povo Munduruku à Vila de Borba, os soldados e colonos conseguiram fazer prisioneiros dois Munduruku e os levaram para o Forte da Barra do Rio Negro (atual Manaus), deixando-os detidos por quatro meses. Nesse período, foram bem-tratados, receberam presentes, a fim de que eles imaginassem que os colonizadores tinham boas intenções após serem soltos. Ao retornarem às suas aldeias, encontraram, no meio do caminho, um grupo de guerreiros com a intenção de atacar a cidade. Depois de descobrirem o intuito desses homens, os dois Munduruku logo os convenceram de que tal investida não teria mais sentido, pois aqueles que antes eram seus inimigos agora não representavam mais perigo, de acordo com os prováveis argumentos dos dois Munduruku recém-libertos com presentes. Tais presentes deram início ao fim da resistência de quem foi provavelmente o povo mais valente, mais feroz e que mais causou pânico aos colonos que tentavam explorá-los. Por força dessa bravura Munduruku, não conseguiram conquistar a rica região amazônica denominada pelos cronistas de Mundurucânia.

Tal como a territorialidade, a identidade foi fragmentada. Hoje os Munduruku buscam compreender esses efeitos, visando fortalecerem-se e reconstruírem-se como unidade étnica, tendo a educação escolar ressignificada e com pertinência sociocultural – um dos instrumentos

para consolidar a reconstrução. A história contextualizada passa a compor o conteúdo para situá-los nela.

2.2 A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA DA CULTURA E DA LÍNGUA MUNDURUKU DA TI KWATÁ-LARANJAL

Os impactos da sociedade nacional sobre os Munduruku foram intensos no Amazonas. De acordo com os cronistas da época, os primeiros contatos decorreram da política colonial para a Amazônia. O relato de viagem do Pará à província do Amazonas de Noronha, de 1768, destacado por Leopoldi (2016, p. 179), indicava que “[...] o rio Maué, que corria para o então chamado furo do Urariá, um canal lateral que, deixando o rio Madeira”, denomina-se Paraná-Mirim do Canumã. Nesse lugar, Noronha faz menção à presença de Munduruku na região do médio e baixo Madeira. Esse dado é pertinente, pois se trata de uma informação que situa a região de ocupação dos Munduruku na região *locus* da pesquisa, a qual se localiza justamente nos municípios de Borba e Nova Olinda do Norte, ambos localizados à margem direita do rio Madeira.

Navegando entre rios saindo do Paraná-Mirim do Canumã, no sentido rio Madeira, chega-se à Foz de Canumã, do lado esquerdo, onde se inicia o Paraná do Urariá, o qual margeia a sede do município de Nova Olinda e que liga o rio Madeira (via Paraná-Mirim do Canumã) ao rio Amazonas (via Paraná do Ramos). O furo do Urariá delimita os dois municípios. Os rios Maués Açu, Apoquitaua, Paraconi, Abacaxis e Canumã fluem para o Paraná do Urariá, e este para o Paraná do Ramos, que, por sua vez, desemboca no rio Amazonas. Tradicionalmente, essa região sempre foi território Munduruku. Todavia, atualmente, esses indígenas estão limitados ao TI Kwatá-Laranjal, composta pelos rios Marimari, que é afluente dos rios Abacaxis, Canumã e Mapiá, bem como do rio Canumã, fazendo limite com os rios Urariá e Abacaxis.

O fluxo e o refluxo de pessoas nessa região decorreram da vinda de colonos instigados, principalmente, pela política de ocupação da Amazônia do Marquês de Pombal e pela instalação de nordestinos na primeira fase da economia gomífera na região do Madeira/Tapajós e, em termo de refluxo, devido à guerra da Cabanagem. Os Munduruku, como os demais povos indígenas da região, não ficaram imunes a esses processos.

No final do século XIX, muitos dos que habitavam as regiões de Canumã e Marimari e que viviam em constante contato com os não indígenas já eram vistos como “semicivilizados”, em virtude da transformação cultural. O fato de não ostentarem mais traços importantes da cultura – como as tatuagens, a organização clânica, as guerras, a espiritualidade, a prática de

cortar cabeças e mumificá-las – era o sinal que indicava uma adesão à sociedade nacional.

Entretanto, não se pode crer que a não exibição de sinais diacríticos os tenha tornado “civilizados”. O que se observa, ao analisar o processo histórico, é que o sentido de “Ser Munduruku” ficou latente em muitas pessoas que viviam e vivem em uma comunidade imaginária e inventada. Os indícios objetivos foram deslocados pelos Munduruku, mas a vida e a vivência, seu viés objetivo e subjetivo permaneceram. Vive-se hoje um momento de reconfiguração, e a educação escolar indígena passou a ser um dos instrumentos desse processo.

Em síntese, essa dinâmica de transformações culturais sucedida a partir da “pacificação”, ocorrida desde 1795, não foi uniforme. Muitos Munduruku se mantiveram afastados das relações com o colonizador e retiveram seu modo de vida em comunidade étnica

(WEBER, 1999). Esse afastamento não os manteve em um círculo fechado. Direta e indiretamente, mesmo vivendo em uma comunidade étnica, foram impactados fortemente pela ação dos não indígenas, a ponto de a língua materna, dentre outros sinais, deixar de fazer parte da vida comunitária.

Sobre esses processos de (des)mundurukunização, analisa-se, com fundamento nas observações de viajantes, que durante a metade do XIX, os Munduruku estavam tão mudados, que chegavam a ser facilmente confundidos e identificados por muitos como caboclos. A observação de L. Agassiz e E. Agassiz (1868, p. 297), em viagem ao rio Maués, região hoje conhecida como rio Marimari, resume que era um “[...] aldeamento isolado e afastado de toda a influência civilizadora, salvo um contato ocasional com brancos”. Encontraram um povoado descrito como “Mucaja-Tuba”. Essa mesma observação foi retratada por Leopoldi (2016, p. 274-275), o qual menciona, citando C. B. Brown e W. Lidstone, que, no final da década de 1879, na aldeia Mucajá, os Munduruku “[...] agora se acham reduzidos pela civilização ao nível dos índios tapuios¹³ do país”.

Ainda de acordo com C. B. Brown e W. Lidstone, citados por Leopoldi (2016, p. 274):

[...] na aldeia Mucajá havia cerca de vinte casas altas com parede de barro, cobertas de taipa e uma igreja formando a aldeia, que ao tempo da nossa visita era escassamente habitada. [...] Em outra maloca chamada Laranjal, havia cerca de vinte índios que tinham chegado a este local vinte anos antes, tendo vindo do baixo Tapajós [...] nós estamos bastante desapontados.

Os viajantes também relataram: “[...] perceber que, como os Munduruku de Mucajá, estas pessoas não estavam tatuadas”. Os Munduruku, que com suas tatuagens negras se

¹³ De acordo com Deborah de Magalhães Lima (1999), em seu artigo “A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico”, tapuio é um termo genérico de desprezo que os povos indígenas usavam quando se referiam a indivíduos de outros grupos.

destacavam de qualquer outro povo, passaram, a partir desse período, a serem vistos pelos não indígenas como meros extratores de borracha (látex), simples tapuios, ou como Robert Murphy, nos anos de 1950, relata, “índios assimilados à cultura cabocla regional”, às margens dos rios Canumã, Marimari, que compõem o baixo Madeira.

O primeiro ponto que desafia a sobrevivência da cultura Munduruku é que o território desse povo está localizado próximo às sedes municipais de Nova Olinda e de Borba. Ademais, as comunidades não Munduruku fazem fronteira com as aldeias, favorecendo a entrada de pessoas na área, com ou sem permissão dos moradores indígenas. Além dos caçadores, há invasão por parte dos madeireiros. Quando identificados, as lideranças acionam a FUNAI, que, por sua vez, aciona a força policial para maior segurança da integridade física das lideranças.

O segundo ponto é a facilidade geográfica de entrada na região do baixo Madeira, TI Kwatá-Laranjal, tanto para os invasores quanto para os visitantes, pois a própria natureza não oferece resistência, os rios são largos, profundos e limpos. Além dos fatores geográficos, a fauna é extremamente rica, as caças são encontradas com mais facilidades, assim como o pescado, tornando a TI ainda mais suscetível a invasões. Já nas comunidades ribeirinhas, tanto a caça quanto a pesca não existem mais com abundância por causa do aumento da população e do desmatamento desenfreado.

Os Munduruku do Amazonas estão concentrados hoje na TI Kwatá-Laranjal, nos rios Canumã, Marimari e Mapiá, com uma superfície de 1.153.575 ha e um perímetro de 548 km², sendo que no rio Canumã estão localizadas as seguintes aldeias: Parawa, Aru, Tartaruguinha, Kwatá, Kwatá/Kayawe, Fronteira, Aru, Juvenal, Santo Antonio, Cobras, Niterói, Malocão e Apuí. No rio Mapiá estão: Pajurá, Jandaíra, Mamiá, Terra Preta e Açaizal. No rio Marimari estão localizadas as aldeias: Terra Vermelha, Varre Vento, Sorval, Jacaré, Mucajá, Laguinho, Laranjal, Vila Batista (uma vez que pertence ao povo Sateré-Mawé¹⁴), Vila Nova, Nova Esperança, Cacoal e Boa Hora. De forma indiscriminada, os valores e as referências ocidentais penetraram em todas as aldeias. A língua Munduruku, todavia, foi a mais afetada.

Os relatos historiográficos me fizeram refletir sobre os processos de resistência desenvolvidos inconsciente e/ou conscientemente pelos Munduruku. Mesmo a maioria do povo fazendo uso diário da língua portuguesa, uma anciã, dona Ester Cardoso Munduruku, de 102

¹⁴ O povo Sateré-Mawé que vive hoje na TI Kwatá-Laranjal chegou no rio Marimari em 1983 por causa de um conflito interno em seu território, durante uma festa na aldeia Ponta Alegre do Rio Andirá, município de Barreirinha. Um dos membros das famílias que hoje residem na aldeia Cipozinho/Vila Batista (rio Marimari) assassinou a tiros de revólver calibre 22 uma pessoa de outra família. A FUNAI, prevendo que haveria outras mortes devido às ameaças de vingança, retirou do território Sateré-Mawé a família responsável pelo ocorrido e, consultando as lideranças Munduruku do rio Marimari, trouxe os Sateré para morar no território Munduruku.

anos, ainda fala fluentemente a língua Munduruku. Ela sempre serviu como motivação para que a geração atual buscasse aprender a falar o idioma ancestral. Atualmente, devido à idade avançada, não é mais possível ensinar os mais jovens, coisa que ela fazia em outros tempos quando a saúde lhe permitia. A figura de D. Ester serve como um símbolo motivacional que inspira muitos da geração atual a aprender a língua Munduruku. Colocá-la em um plano de vida e de vivência é uma meta perseguida hoje, e as ações em prol da língua encontram na educação escolar indígena um ponto de ressonância.

A ideia do projeto de retomada da língua ganha força durante a formação dos professores indígenas, como destaca Cardoso (2017, p. 29):

[...] isto é, ocasião em que foi formada a primeira turma de professores indígenas da demarcação Kwatá-Laranjal, em 2004, por ocasião do Projeto Kabia'ra, iniciado em 1999. Antes desse acontecimento, até havia professores, não indígenas, no caso, e o conceito de educação escolar dava os seus primeiros sinais de emergência entre o povo em questão. Aí também começava a se fortalecer o movimento pela revitalização da língua étnica. [...] foi no âmbito do projeto Kabia'rá, uma extensão do programa Pirayawara (SEDUC/AM), que o discurso de revitalização linguística se intensificou.

Embora já tenham se passado mais de 20 anos, o interesse ainda continua vivo pela retomada da língua. Somente no ano de 2016, depois de dois encontros de lideranças realizados pela FUNAI, houve o primeiro encontro com a Profa. Dra. Gessiane Picanço, da Universidade Federal do Pará (UFPA), pesquisadora da língua Munduruku há 20 anos. O segundo encontro ocorreu no ano de 2017, no qual ocorreu a apresentação da proposta por escrito, nascendo assim o Projeto “Ya'ô Etabêg! – Língua Viva!”, sobre o qual afirmam Picanço, Ramos e Cardoso (2017, p. 4): “[...] um projeto do povo e para o povo”. Percebe-se que não é tarefa fácil, pois, para a execução do projeto, é preciso criar uma estrutura política, financeira e pedagógica, na qual seja possível contar com linguistas professores falantes da língua Munduruku.

A construção do projeto de retomada da língua já é anseio dos Munduruku há bastante tempo. Segundo Manoel Munduruku, de 75 anos, Cacique Geral do rio Canumã desde a década de 1970, eles lutam para construir e conseguir financiamento para um projeto que dê ao povo a oportunidade de voltar a falar a língua. Até o início dos anos 2000, ainda existiam em torno de dez falantes da língua na TI Kwatá-Laranjal. Eram eles: Maximino Munduruku (*in memoriam*), Antonia Cardoso (*in memoriam*), Manduca Munduruku (*in memoriam*), Pergentino Munduruku (*in memoriam*), Armino Munduruku (*in memoriam*), Timoteo Viana (*in memoriam*), Luiza Cardoso (*in memoriam*), Cecília Munduruku (de 100 anos), Ester Cardoso (de 103 anos) e Arnaldo Puru'ra (de 104 anos).

A princípio, a esperança para tal realização estaria depositada nos mais velhos, ainda falantes do idioma ancestral, entretanto todos já estavam com idade avançada. Mesmo assim, eram convidados para irem às salas de aula e a falarem na língua, na tentativa de despertar o interesse dos jovens. Além de conversarem no idioma, os mais velhos contavam histórias de luta, como a registrada por Cardoso (2017, p. 35) em sua dissertação, quando Manduca Munduruku, atualmente já falecido, contava que: “[...] quando os Munduruku se organizavam para irem à guerra, falavam apenas na língua indígena.” O legado desses sábios ficou e está no incentivo dado aos alunos durante seus ensinamentos nas escolas. O professor, ao ensinar palavras e frases da língua Munduruku, materializa uma estratégia e ação política para que o desejo de que algum dia nossos filhos e netos possam falar a língua Munduruku se realize, conversando entre eles na língua e mantendo viva a memória histórica do povo Munduruku por meio da ancestralidade presente no idioma.

Atualmente, o projeto de retomada da língua, que teve início em 2017, está acontecendo graças à realização de oficinas, as quais foram organizadas para acontecer alternadamente nas aldeias Kwatá (rio Canumã) e Laranjal (rio Marimari). A última aconteceu na aldeia Kwatá em 2019, ministrada pelo professor Celso Tawe Munduruku, do município de Jacareacanga, estado do Pará.

Nos anos de 2020 e 2021, as oficinas não ocorreram devido à burocracia na liberação dos recursos por parte do Governo Federal, financiador do projeto, que conta com o acompanhamento do servidor da FUNAI de Brasília André Raimundo Ferreira Ramos, também em virtude dos protocolos sanitários para a contenção da pandemia de covid-19. Em 2021, havia a previsão da realização de uma das oficinas no mês de dezembro, na aldeia Laranjal, mas esta também não ocorreu. Sem dúvida, esse é um processo longo, porém o primeiro objetivo é formar 15 professores de língua na TI Kwatá-Laranjal e, em um movimento de multiplicação, que estes colaborem na expansão do projeto.

3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS MUNDURUKU

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

É possível dividir a história da educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, em **cinco fases**. A **primeira fase** se inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização esteve nas mãos de missionários jesuítas. Estes chegaram à América Portuguesa no ano de 1549, com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa (1503-1579). Sua missão era cuidar da catequese dos indígenas e manter viva a fé católica entre os colonos portugueses (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). O chefe da missão religiosa era o padre Manoel da Nóbrega (1517-1570), que constituiu uma figura de destaque desde o início da colonização. Durante o período que se estende de sua chegada ao Brasil até sua morte, Nóbrega escreveu várias cartas para seus superiores e para outros jesuítas, relatando os mais variados aspectos do trabalho missionário. É por meio da leitura dessas fontes que Shigunov Neto e Maciel (2008) apresentam o conceito de “educação do gentio” no século XVI.

Inicialmente os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho. Esses jovens, que após o término de seus estudos no Brasil partem para estudarem na Universidade de Coimbra, vão impulsionar muito mais tarde o espírito nacionalista. Por meio de seu ensino e sua metodologia, os jesuítas exerceram grande influência sobre a embrionária sociedade brasileira, constituída pelos filhos da classe burguesa. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 182).

A Coroa portuguesa estabeleceu muito cedo seu estilo colonizador, desconhecendo os povos indígenas como nações e impondo estratégias de incorporação destes à sociedade nacional. Quando a conquista mediante a violência não tem o resultado esperado, entra em ação um aliado forte, a Igreja, que domina não somente pela força física, mas pela mente, acorrentando a alma. Dessa forma, esta, por intervenção da Ordem Jesuítica, promoveu a criação das missões, que organizavam as populações indígenas em torno de um regime o qual combinava trabalho e religiosidade.

Ao submeterem as populações indígenas aos conjuntos de valores europeus, as igrejas minavam toda a diversidade cultural das comunidades nativas do território. Além disso, submetiam esses povos a uma rotina de trabalho que despertava a cobiça dos bandeirantes, os quais praticavam a venda de escravos indígenas.

Para esses jesuítas, a diferença cultural era algo a ser eliminado, pois a ideia era transformar os “gentios” não apenas em cristãos, mas em súditos leais para que pudessem servir de mão de obra e aos interesses da Coroa e dos colonos sem resistir, inferiorizando as diferentes línguas e culturas.

De acordo com as cartas de Manuel da Nóbrega, “A lei que lhes hão-de-dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois, tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros... fazê-los viver quietos sem mudar para outra parte [...]”. (NÓBREGA, 1558 *apud* CASTRO, 2011, p. 244).

A escolarização era feita pelos colégios jesuíticos como instrumento de formação da elite colonial. Os indígenas eram apenas catequizados, visando, assim, ao interesse econômico do colonizador, pois os tornavam mais dóceis, ou seja, mais fáceis de serem aproveitados como mão de obra.

A elite era preparada para o trabalho intelectual, tornando a Companhia de Jesus como dominante no campo educacional. Os jesuítas, com a consolidação da cultura católica entre as elites coloniais, passaram a ser os formadores de elites e das lideranças da sociedade colonial. A educação formal/escolar, nesse período, foi dividida em dois momentos e teve início com a convocação dos jesuítas pela Coroa portuguesa – grupo religioso que defendia o cristianismo e que visava combater o protestantismo que começava a ganhar bastante espaço na Europa. O grupo religioso Companhia de Jesus veio com intuito de alfabetizar os indígenas, mas tinham o objetivo de quebrar também a resistência deles aos padrões primeiramente jesuíticos e posteriormente portugueses.

A **segunda fase** começa com o enfraquecimento da ordem jesuítica. Em 1757, publica-se a lei Diretório dos Índios, a qual traz reformas feitas por Marquês de Pombal, ministro do Império português, que, na segunda metade do século XIX, trouxeram mudanças desagradáveis para a vida dos povos indígenas da colônia. O objetivo da política pombalina não era mais catequizar os indígenas; a proposta agora era de incorporá-los, fossem eles mansos ou bravos, ou seja, a tarefa era assimilá-los e misturá-los à massa populacional, exterminando as diferentes culturas e identidades étnicas, em uma nova forma de colonização e de estabelecimento de fronteiras territoriais. Seguindo o que determinava o Diretório, as aldeias foram extintas e transformadas em vilas administradas por diretores leigos, não mais por religiosos; assim, a ideia de civilização sobrepunha-se à de catequese (ALMEIDA, 2010).

Em 1759, a Ordem Jesuítica é expulsa da colônia; as novidades da política em relação aos indígenas marcaram também um novo momento na educação deles. Mesmo sem abandonar a cristianização por parte de missionários, o ensino passou a ter como enfoque principal a

civilização, de maneira a tornar essa etnia apta para desempenhos civis, com a prática da leitura e, se possível, da escrita (BITTENCOURT; SILVA, 2002). O Diretório previa a criação de uma escola para meninos e outra para meninas e, respectivamente, a contratação de mestres e mestras; determinava a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade do português, como um meio para a civilização.

O Diretório foi extinto por Carta Régia, em 14 de setembro de 1798, isto é, teve vigência de 43 anos de política opressora sobre os grupos originários. No que diz respeito à sua extinção, como já dito, observou-se um vácuo legal em relação à legislação indígena que perdurou ao longo da primeira metade do século XIX. Entretanto, por falta de diretrizes que substituíssem o documento pombalino, este ficou valendo oficialmente nas províncias, por desconhecimento de muitos governadores provinciais do ato de anulação, até que entrasse em vigor o novo documento, intitulado Regimento das Missões, em 1845. Posta a questão, é de se dizer que, entre a Constituição de 1891 e a Carta de 1934, foram aproximadamente 43 anos sem se tocar na questão dos direitos dos povos indígenas por parte da República brasileira.

A **terceira fase** é marcada, em 1910, pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), que, posteriormente, passou a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1928. O primeiro dirigente desse órgão foi Marechal Rondon, um dos maiores expoentes do indigenismo no tempo do SPI, conforme Lima (1995):

Serviço que para ser eficaz, para desenvolver-se, para produzir e consolidar-se carece de um exercício continuado, distribuído por uma multiplicidade de órgãos convergentes, um tal serviço assim caracterizado, atenta à enormidade do território nacional, ou melhor, à disseminação das tribos indígenas na grande órbita de sua vida nômade por esse imenso território, só pode ser executado por crescido número de funcionários de várias categorias, num grande cerco de paz, num assédio extenso e paciente. Não resta dúvida de que o governo, do mesmo passo que protege, ampara e salva o Índio brasileiro, promove e assegura os meios indispensáveis à conquista de grande parte do interior do país, até então vedado tanto aos nacionais como aos estrangeiros. (LIMA, 1995, p. 130).

Conforme a narrativa de Lima (1995), percebe-se que não houve muitos avanços na política indigenista brasileira. Desde o período colonial até o período republicano as mudanças foram ínfimas ao longo da história, a Proclamação da República em nada alterou a realidade dos povos indígenas já integrados à sociedade nacional.

Na prática, era mantida a política do Diretório Pombalino, que trazia em seu discurso o ideário de proteção, amparo e salvação do indígena brasileiro, quando, na verdade, o real interesse era integrar e assimilar, ou seja, transformá-lo em cidadão nacional para que seus projetos expansionistas e econômicos continuassem. Convertido em trabalhador, serviria como mão de obra nessa empreitada.

Durante o período em que esteve à frente da ação política em relação aos indígenas, o SPI diversificou sua ação. Nesse sentido, a escola constituiu um dispositivo civilizador na aldeia sede do SPI. Nesse período, segundo Lima (1995), a escola não se limitava somente aos indígenas, era aberta também a possibilidade de os regionais terem acesso. Ela se restringia, basicamente, aos conteúdos elementares de língua portuguesa, que era ensinar a ler e a escrever e estimular, muitas vezes, de forma violenta, física ou simbólica, o uso da língua nativa, além de reproduzir nos indígenas uma série de valores sociais nacionais no cotidiano da vida.

A política de proteção é estendida pela FUNAI em 1967, quando o Serviço de Proteção ao Índio foi extinto. Naquele momento, os desencontros das sociedades indígenas com a nacional ocuparam a atenção da política indigenista. Em pleno regime militar, houve uma redefinição do aparato estatal indigenista com a extinção do SPI, substituído pela FUNAI. Esta vinha como uma proposta de inovação na política indigenista do Estado. No que se refere à ação educativa da FUNAI, podemos dizer que foi marcada por ambiguidades significativas, uma vez que, por um lado, apresentou continuidades no que diz respeito ao objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade nacional e, por outro, reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização desses povos.

Conforme Oliveira e Nascimento (2012, p. 721), essa nova política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada por meio da Portaria n.º 75/1972, que considerava “[...] a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena “[...] a mais aproximada possível da grafia do português”, uma vez que seria um “[...] elemento de transição à língua nacional”. Era previsto também, no caso dos povos indígenas falantes do português, o “[...] emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais [...] sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar”, isto é, o bilinguismo proposto não tinha como finalidade a valorização e o respeito às diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, mas a melhor aprendizagem dos conteúdos e linguagens nacionais (BRASIL, 1972).

Ainda segundo Oliveira e Nascimento (2012), a FUNAI firmou convênio, de 1969 até 1991, com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição norte-americana de caráter religioso que, desde a década de 1930, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa linguística com comunidades indígenas latino-americanas. Uma das principais formas de atuação do SIL era por meio da tradução da Bíblia para as línguas indígenas, numa espécie de retorno à ação missionária jesuítica que caracterizou os projetos educativos voltados para os povos indígenas no período colonial.

Na **quarta fase**, iniciada em meados da década de 1960, destaca-se o surgimento de organizações não governamentais, tais como: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras. Nesse período, na TI Kwatá-Laranjal, existiu um vácuo de informação de ações dessas instituições, com exceção do CIMI e da FUNAI. Provavelmente, o desinteresse se dava pelo fato de que, segundo Leopoldi (2016), os Munduruku dessa região já se encontravam profundamente mergulhados no ambiente dos regionais.

Mesmo essas instituições sendo indigenistas e compostas, na maioria, por antropólogos e outras pessoas entusiastas da causa indígena, em seu imaginário sempre pairou a imagem do índio romântico – vestido de tanga, com arco e flecha na mão, de penacho na cabeça, que não falava a língua portuguesa – pensamento que povoa o imaginário da maior parte da população brasileira, fazendo ou não parte de estruturas que lutam pela causa indígena.

Segundo Francisco Munduruku, liderança indígena e morador da aldeia Kwatá, a única instituição não governamental que teve atuação direta com o povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal foi o CIMI. O primeiro contato com o Conselho aconteceu no início dos anos 1980, atuando, nesse período, indiretamente dentro do território. Somente em 1990 é que o CIMI estabelece um escritório no município de Nova Olinda. Mesmo a TI fazendo parte geograficamente do município de Borba, o município de Nova Olinda do Norte sempre foi usado como referência política. A sede da FUNAI está localizada lá, assim como a sede da Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI) e um escritório do CIMI. A cidade sempre foi referência por estar mais próxima das aldeias que compõem a TI Kwatá-Laranjal. Atuando diretamente com os Munduruku e Sateré-Mawé do local, o Conselho teve participação importante na luta pela demarcação da terra e pela construção de uma educação escolar indígena Munduruku.

Não atuando diretamente no campo da educação, mas oferecendo ajuda técnica e jurídica, assessorando na criação da União dos povos Indígenas Munduruku e Sateré (UPIMS), tanto técnica quanto jurídica, ajudava também financiando passagens para as lideranças fazerem viagens a fim de participarem de reuniões do movimento indígena. Sempre esteve presente nas reuniões internas do povo e acompanhou presencialmente o primeiro curso de formação para professores locais, apoiando com a logística de barco e equipamentos de mídia que, na época, não eram muito comuns na região.

O SPI teve pouca atuação na TI Kwatá-Laranjal, praticando sempre uma dinâmica chamada equipe volante, ou seja, não existia um posto com um técnico dentro do território, existindo apenas uma estrutura em forma de casa que servia de base para que tivessem onde ficar e fazer os atendimentos de saúde. O acompanhamento acontecia normalmente a cada três

meses por meio da equipe volante, a qual integrava profissionais de saúde que faziam os atendimentos para os indígenas que ali se encontravam.

Francisco Munduruku também afirma que, após a extinção do SPI, em 1967, a FUNAI só veio atuar no território Munduruku em 1969, quando construiu dois postos de atendimentos aos indígenas. Um foi edificado na aldeia Kwatá para atender os moradores do rio Canumã e o outro na aldeia Laranjal para atender os moradores do Marimari.

A reestruturação da FUNAI em 2002 foi objeto de discussão em assembleia geral do povo Munduruku e Sateré da TI Kwatá-Laranjal, ficando decidido que, dos dois postos indígenas que existiam, seria mantido apenas um e que a população teria que definir onde seria o local. Todos os que estavam na reunião deliberaram de forma unânime que a partir daquele momento a FUNAI deveria construir um novo posto na sede do município de Nova Olinda do Norte para atender todos os indígenas da Kwatá-Laranjal e do município de Borba, bem como do povo Mura, que também está com os seus territórios nessa cidade.

A **quinta fase** se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, em meados da década de 1980, com a conquista da Constituição de 1988 (CF/88). A perspectiva de educação escolarizada entra no cenário político educacional ao oferecer nos parâmetros a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada aos povos indígenas. Assim, deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001/1973) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção (BRASIL, 1973a). Isso levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas. Salientamos a importância do movimento indígena organizado, o qual, durante a década de 1980, toma corpo e contribui para os avanços constitucionais. Elencamos a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), nascida em 1988, e transformada em Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), em 1992 (CAVALCANTE, 2003).

Dessa forma, os indígenas passaram a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolar formal. No início de 1991, entraram em cena para debater e exigir a garantia do direito a uma educação escolar indígena específica voltada para seus interesses, com respeito às diferenças, às línguas e às peculiaridades de cada povo dessa etnia. Com isso, em meados de 1990, a educação escolar indígena passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta.

Entretanto, a construção de reflexões sobre um tema como educação, pautando-se na garantia do direito, é complexa em virtude das várias nuances que permeiam a política educacional de forma completa. A produção do conhecimento, as práticas pedagógicas, a

percepção do formador e do formando sobre os processos de ensino-aprendizado, as experiências individuais e coletivas dos sujeitos são objetos de muito estudo e debate.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) tem como fundamentos a multietnicidade, a pluralidade, a diversidade, a autodeterminação e o reconhecimento da educação, dos conhecimentos do povo e da comunidade educativa indígena. Nesse sentido, entende-se que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade dispõe da sua sabedoria, valores e mecanismos da educação tradicional dos ancestrais (BRASIL, 1998).

O RCNEI reconhece a dificuldade em administrar a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, tendo em vista ser um fato recente a persistência de uma política pública homogeneizadora e a falta de experiência dos órgãos gestores nessa questão. Por outro lado, admite que a participação dos professores indígenas nesse processo ainda é insuficiente, quando seria fundamental. Dentre as dificuldades expostas, está a rigidez das normas adotadas pelos sistemas de ensino que contradizem os princípios da educação diferenciada, as quais tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Entre os avanços dentro do campo legal, o parágrafo 2.º do artigo 210 da Constituição de 1988 assegura o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagens, enquanto o inciso I do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei n.º 9394/1996) trata da recuperação da memória histórica, da reafirmação de suas identidades étnicas e da valorização de suas línguas e ciências. Fica claro, no entanto, que a multietnicidade, a pluralidade, a diversidade, a autodeterminação e o reconhecimento da educação e dos conhecimentos tradicionais e da comunidade educativa indígena ainda estão longe do esperado, consoante o preconizado nos citados artigos que ancoram o direito à educação escolar indígena (BRASIL, 1996).

De acordo com dados do Censo de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem, no Amazonas, 1.068 escolas indígenas, tanto estaduais quanto municipais. Dessas, apenas 169 possuem Projeto Político-Pedagógico (PPP), ou seja, apenas 16% das escolas indígenas dispõem do chamado Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI), indicando, portanto, que 84% das escolas indígenas não têm o documento, tendo, assim, a maioria dos docentes indígenas de seguir as matrizes de seus respectivos municípios ou estado.

O debate em torno da educação escolar indígena, pautado na garantia dos direitos já conquistados, aponta para o fato de que muitos professores precisam criar, conforme suas

práticas dentro das escolas às quais estão ligados, uma espécie de currículo de resistência, que deve acontecer mesmo quando os educadores indígenas dispõem de PPP em suas escolas.

Cabe ressaltar que o fato de não haver um projeto político-pedagógico não se deve ao querer do professor ou do povo, mas, sim, à falta de orientação do poder público para elaborar os seus PPPs. Em função disso, trazem para as práticas de ensino do dia a dia nas escolas elementos importantes da cultura de seu povo. Assim, quando um docente elabora seu plano de aula e usa como tema, por exemplo, a produção de artesanato, os cumprimentos na língua de seu povo, quando usa o espaço local para dar aulas de geografia, de certa forma está criando resistência ao PPP que lhe é concedido pelas secretarias de educação.

A Constituição instaurou um novo marco conceitual, substituindo o modelo político pautado em noções de tutela e assistencialismo, que reconhece a pluralidade étnica como direito e estabelece relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e as comunidades indígenas. Assegurou, ainda, a utilização das línguas e dos processos próprios de aprendizagem no ensino básico (art. 210, § 2.º) – por meio da categoria por ela criada, chamada educação escolar indígena – e o direito à diferença, ou seja, de não ser assimilado por qualquer outra cultura (BRASIL, 1988).

Com o Decreto n.º 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da FUNAI em conduzir processos de educação escolar junto aos povos indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios (BRASIL, 1991). Como consequência desse decreto e da Portaria Ministerial 559/91, foram criados, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância, interinstitucional e com representação dos professores índios.

Conforme o portal do MEC, a Educação Escolar Indígena (EEI)

[...] pauta-se, desde então, pelo princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas e de sua manutenção.

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, c2018, p. 2).

Essas conquistas se pautaram no que é expresso na CF, ficando bem claras com o grande destaque feito na Câmara Legislativa Federal em 1988. Isso ocorreu devido à pressão feita pelo movimento indígena e as organizações não governamentais parceiras presentes na Carta Magna consoante os artigos 231 e 232, os quais tratam da legitimação dos direitos indígenas apresentados na Constituição, trazem o conceito normativo-jurídico de terra indígena e ainda

reconhecem a cultura, as tradições, as crenças e a organização social desse povo, algo inédito nas constituições brasileiras. No *caput* dos artigos mencionados, pode-se verificar isso, afirmando-se expressamente que

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, art. 231).

A ideia de garantir aos indígenas, na Constituição, sua forma própria de se organizar socialmente fez com que, no bojo da luta pela terra, surgissem outras bandeiras, dentre elas a Educação Escolar Indígena (EEI), que agora vem com a incumbência de instrumentalizar a valorização da cultura não apenas como um dispositivo de integração e assimilação utilizado pelo Estado, assegurando aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada.

A EEI pauta-se em processos educativos interculturais, nos quais são trabalhadas as diversas epistemologias. Com o uso da língua materna, busca-se a valorização dos conhecimentos e das práticas tradicionais dos diversos povos indígenas. Além disso, adotam-se calendários escolares específicos e adaptados às realidades e aos costumes do povo; promovem-se a elaboração de materiais didáticos próprios orientados pela cultura e a práxis docente por professores indígenas oriundos de suas comunidades. Isso pôde ser comprovado durante meu período de formação no magistério indígena pelo Projeto Pirayawara, bem como foi objeto de reflexão durante as atividades de pesquisa nas aldeias Mucajá e Laranjal, no rio Marimari, e na aldeia Kwatá, no rio Canumã.

É claro que, para produzir esses materiais, não basta somente os professores se organizarem por meio de oficinas para a elaboração de tais materiais, é preciso um conjunto de esforços por parte dos educadores, assumindo o protagonismo dessa produção. Entretanto, o Estado também precisa assumir a responsabilidade na publicação. Muitas vezes, ou quase sempre, os docentes, de forma improvisada, criam seus próprios materiais, recorrendo a sementes para efetuar cálculos ou praticar algum tipo de jogo, como as sementes de seringa, usadas como bolinhas de gude para atividades lúdicas.

A legislação também coloca os indígenas e suas comunidades como protagonistas da escola indígena, resguardando o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de professor considerando programas específicos de formação e titulação.

Por força do Decreto Presidencial n.º 26/91, o Ministério da Educação ampliou a esfera de atuação da educação indígena, tendo a Portaria Interministerial n.º 559/91 formulado os princípios gerais que deverão nortear as políticas educativas para os indígenas brasileiros e

atribuído a competência e a responsabilidade de coordená-las às secretarias de educação dos estados e dos municípios. Em 1993, o MEC entregou à sociedade brasileira o documento que define os princípios básicos da escola indígena: trata-se das Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas pelo Comitê de Educação Indígena.

Com base nos dispositivos legais, a SEDUC do Amazonas incluiu no Plano Estadual de Educação um subprograma de Educação Escolar Indígena. Mediante a Portaria n.º 1176, de 23 de maio de 1991, delegou ao Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendesse aos anseios e às necessidades das comunidades indígenas no Estado. Em julho de 1991, o IERAM coordenou a elaboração das diretrizes da EEI para o estado do Amazonas com a participação de 12 instituições e de representações desses povos.

A educação pleiteada nesse documento encontra-se apoiada em três princípios básicos:

- a) **organização** – as ações educativas devem estar voltadas para o fortalecimento dos povos indígenas, no sentido de atender suas reivindicações por meio do estabelecimento de condições dignas de vida, priorizando seus direitos e necessidades;
- b) **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.;
- c) **solidariedade** – como forma de compartilhar os problemas e o compromisso de resolvê-los, deve significar o esforço das ações educativas em fortalecer e assegurar a consecução dos direitos fundamentais dos indígenas.

A consolidação de uma EEI pautada nesses princípios é tarefa bastante complexa, pois, de acordo com o IBGE (2010), o Amazonas conta, aproximadamente, com 65 povos indígenas em diferentes situações de contato. Eles habitam 178 terras indígenas demarcadas, distribuídas em 48 municípios, abrangendo mais de 62.778.303 hectares, com uma população de cerca de 183.514 indígenas.

Visando redefinir a política de educação indígena no estado, a SEDUC-AM cria, em 1998, o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM) com os objetivos de: autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las; estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização destas e dos cursos de formação de professores indígenas; regularizar a vida escolar dos alunos dessa etnia; quando for o caso, criar mecanismo para garantir aos povos indígenas do estado uma educação escolar intercultural, multilíngue,

específica e diferenciada, de acordo com seus interesses e situações sociolinguísticas, na busca da conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo; incentivar e apoiar ações, propiciando condições de intercâmbio entre as populações indígenas, bem como entre estas e as não indígenas, visando ao mútuo conhecimento e a quebra de preconceitos; constituir um órgão assessor para as comunidades indígenas e seu corpo docente, a fim de tratar sobre assuntos pertinentes à EEI.

O CEEI-AM foi instituído por meio do Decreto n.º 18.749, de 6 de maio de 1998, no I Seminário de Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas, realizado em maio daquele ano, atendendo às reivindicações dos povos indígenas. Desde então, passou a ser parte integrante da estrutura da SEDUC-AM.

Quando foi instituído, exercia apenas a função de órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico, funcionando como Câmara de Educação Escolar Indígena na estrutura do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Seu papel era autorizar e reconhecer cursos e programas referentes às escolas indígenas, atuando sobre as matérias relativas às ações e aos projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas do Amazonas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Somente em 2013, com a criação do Decreto n.º 33.406, de 18 de abril de 2013, aprova o novo Regimento Interno, o CEEI-AM passa, então, a exercer a função de órgão normativo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias relativas às ações e projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas do Amazonas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

No mesmo ano em que foi criado o CEEI-AM, origina-se também, de forma extraoficial, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Esta foi incorporada à estrutura da SEDUC-AM no ano de 2002, com o objetivo de executar a política da educação escolar indígena por meio da implantação e da implementação de programas e projetos na educação básica que assegurem uma educação diferenciada, específica, intercultural, bi/multilíngue e de qualidade, valorizando sua memória histórica, reafirmando suas identidades étnicas e promovendo acesso às informações de conhecimentos culturais, técnicos e científicos das demais sociedades.

A GEEI, no âmbito das suas atribuições, desenvolve e executa o Projeto Pirayawara, do Programa de Formação para Professores Indígenas do Amazonas – Nível Magistério, em substituição ao Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM). Teve início em 1998 e atendeu os povos Sateré-Mawé e Mura.

Em diálogo com a professora Suely Rocha, de 58 anos, a EEI surge como política de Estado dentro do IERAM, uma autarquia da SEDUC-AM que trabalhava especificamente com educação rural em 1991. Foi instituído pelo Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que,

consoante o art. 1.º, deixou ao Ministério da Educação (MEC) a atribuição de “coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (BRASIL, 1991, art. 1.º). O art. 2.º afirma que “todas as ações previstas no art. 1.º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (BRASIL, 1991, art. 2.º).

Ainda de acordo com Suely Rocha, a EEI foi passada para o IERAM em razão de este já prestar serviços relacionados à educação rural. Nesse caso, o Instituto seria a estrutura dentro da SEDUC-AM mais indicada para trabalhar com a modalidade indígena naquele momento, tendo em vista que não havia nenhum setor voltado a essa função; tratava-se da estrutura da secretaria que mais se aproximava da realidade indígena no estado, pois já atuavam nos municípios e já tinham experiência com as comunidades rurais.

No início de 1992, houve uma seleção interna de servidores para quem quisesse trabalhar com a educação escolar indígena no IERAM. Naquele primeiro momento, a equipe não se dedicava somente à educação escolar indígena. Os servidores trabalhavam tanto com a EEI quanto com a educação rural, dando consultoria aos municípios, ou seja, existia, de acordo com Suely, uma equipe multidisciplinar de educação.

Em 1993, o IERAM começa a investir em várias formações, nos âmbitos linguístico e antropológico. Então, constitui-se uma equipe de consultores que, além de fazer as formações, assessorava as reuniões realizadas com alguns representantes indígenas e instituições governamentais e não governamentais para discutir educação escolar indígena. Entre eles, podem-se destacar: a FUNAI; a UFAM, por intermédio do professor Ademir Ramos e da professora Valéria Weigel; o CIMI; alguns secretários municipais; alguns representantes indígenas, como o professor Eurico Maragua, casado com uma mulher Munduruku, e vive há muito tempo entre o povo da TI Kwatá-Laranjal. Além disso, houve outras consultorias que a SEDUC-AM contratava, ministradas pelo linguista Gilvan Müller de Oliveira¹⁵. Essas formações resultaram na construção de diretrizes que serviram de base e de orientação para as ações do IERAM no âmbito da EEI.

Antes de assumir oficialmente esse setor, por meio do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, o Instituto já vinha de uma experiência com o povo Sateré-Mawé do município de Barreirinha no contexto da educação rural, trabalhando com formação escolar. Os professores rurais se encontravam no mesmo nível de instrução que os professores indígenas – eram

¹⁵ Docente de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

docentes leigos que não tinham conhecimento pedagógico; alguns, segundo Suely, mal sabiam ler e escrever, outros tinham até a antiga 3.^a série. Portanto, o papel do IERAM naquela época era trabalhar a escolaridade juntamente com a capacitação pedagógica.

Em 1995, tem-se um novo contexto com a criação do programa de qualificação para quem já era professor. Nesse sentido, essa atualização permite ao IERAM construir um programa de formação de docentes voltado para as especificidades indígenas. Seria uma continuação do que já havia sido preparado para o povo Sateré-Mawé de Barreirinha, tendo em vista que já tinham concluído a escolaridade. O Instituto continuou com a capacitação ainda nos moldes rurais, porém com orientação para EEI. Essa experiência oferecida aos Sateré serviu de base para o Estado atuar na construção de um projeto macro para docentes indígenas no Amazonas, que posteriormente veio a ser o Pirayawara.

No ano de 1998, o projeto foi aprovado pelo CEEI-AM e começou a ser ofertado ao povo Mura de Autazes, alcançando também o povo Munduruku de Borba. Contudo, ainda em 1998 houve uma mudança política: como repassar recursos aos municípios para pagar professores era um dos papéis do Instituto, este, após a inexistência desse convênio, ficou para o Estado como uma estrutura obsoleta e, a partir dessas reformas, foi extinto.

No fim daquele ano, houve uma reunião interna para realocar os servidores que estavam lotados no extinto IERAM. A parte pedagógica foi para a Coordenação de Educação (COE), que na época era o setor pedagógico da SEDUC-AM. Os primeiros professores a compor a equipe de educação escolar indígena foram: Arlene Bonfim, (na ativa como servidora do Centro Tecnológico do Amazonas (CETAM)); Clovis Palmeira (*in memoriam*); Inafran Bastos (*in memoriam*); Maria de Jesus Oliveira (*in memoriam*); Suely Rocha (na ativa como técnica do CEEI-AM); Rosilda Nunes (aposentada) e Sandra Dolores (aposentada).

Logo que esses técnicos foram realocados, a fim de trabalhar com educação escolar indígena, formou-se dentro da sala da COE uma equipe, à qual foi dada uma mesa, tendo em vista que na época o setor era somente um salão, havendo apenas uma divisória da sala da diretora – era nessa mesa que a equipe recebia as lideranças e realizava seus trabalhos e o planejamento das ações voltadas para a EEI, não tendo uma liderança, até então.

Em 1999, a diretora da Coordenação pediu para que fosse escolhido um representante do grupo, pois não havia condições de receber todos para fazer as tratativas de trabalho nas reuniões com as autarquias da SEDUC-AM, quando necessário. Então, os sete professores que compunham a equipe escolheram a professora Arlene Bonfim. Segundo Suely Rocha, ela foi nomeada em razão da experiência que tinha com logística e planejamento, pois sempre fazia os contatos com os municípios; o restante da equipe era do ramo pedagógico.

Assim, ficando decidido que a professora Arlene Bonfim iria responder pela equipe de educação escolar indígena dentro da COE, ela assumiu em 1999 e foi exonerada em 2006 do cargo de gerente de educação escolar indígena para a entrada da professora Jesuete Pacheco Brandão, que ficou de 2008 a 2010. Em seguida, assumiu o posto a professora Leonizia Santiago de Albuquerque; porém, durante sua gestão, o movimento indígena, por meio do CEEI-AM, começou a se articular para que ela fosse substituída.

De acordo com o presidente do Conselho na época, Amarildo Maciel Munduruku (atualmente com 52 anos), o pedido para que fosse trocada a gestão da GEEI, nesse período, se dava pelo fato de as comunidades estarem insatisfeitas com a forma como a gerente estava conduzindo os trabalhos. Ainda segundo Amarildo, quando lideranças vinham tratar sobre assuntos de interesse de suas aldeias, ela nem sempre as recebia, alegando que não estavam previamente agendadas. Esse tipo de tratamento foi incomodando as lideranças, dando início a um movimento para que houvesse mudança na gestão; a ideia era que, a partir desse momento, o próximo gerente fosse um indígena, o qual teria um tratamento mais humanizado com os parentes.

Em 2009, durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, aconteceu a primeira reunião com a delegação indígena do Amazonas para tratar sobre quem iria assumir a GEEI. Nesse primeiro momento, foram escolhidos três professores: Alva Rosa Tukano, Edilson Baniwa e Otacila Tukano. Todos os nomes indicados na lista tríplice eram do TI Alto Rio Negro. Como um dos encaminhamentos da I Conferência, o pedido de mudança da GEEI foi oficializado ao CEEI-AM, que remeteu o documento às autarquias da SEDUC-AM. Não havendo resposta por parte da Secretaria, o Conselho articulou com lideranças de organizações indígenas e mídias locais para que, durante a Assembleia Ordinária do Conselho, que aconteceu no dia 19 de abril de 2010, houvesse manifestações para o atendimento da reivindicação dos indígenas do Amazonas.

Não foi tão fácil convencer o governo a aceitar a demanda indígena, pois, em tese, sairia uma pessoa de confiança da gestão para a entrada de alguém que não fazia parte de seu círculo político, mas, como se sabe, sempre há uma forma de mudar o quadro. Quem liderou esse segundo momento foi o presidente do Conselho, professor Amarildo Munduruku e, segundo ele, inteligentemente, usou as mídias locais para fazer as vozes das lideranças ecoarem mais longe, a ponto de incomodar o governo e este acatar o pedido dos indígenas. Foi a partir desses gritos amplificadas que a gestão avaliou a lista tríplice e escolheu o nome da professora Alva Rosa Tukano para ser a primeira indígena gerente de educação escolar indígena na SEDUC.

Em 2015, a professora Alva Rosa Tukano, ainda gerente, recebeu um convite de Rita Potiguara, titular da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI), para assumir a coordenação de EEI no âmbito da SECADI¹⁶/MEC. A GEEI ficou sem gerente entre outubro de 2015 e o início de 2016. Durante a vacância, que durou seis meses, circulou um boato em meio ao movimento indígena de que o governo colocaria como gerente um funcionário não indígena da casa. Em fevereiro de 2016, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA)¹⁷ articulou a I Marcha em Prol dos Direitos Indígenas em Manaus. Segundo os organizadores do evento, o professor Gersen Luciano Baniwa e a professora Alva Rosa Tukano, a I Marcha do FOREEIA teve a participação de aproximadamente 800 indígenas.

Nesse encontro, um grupo de indígenas foi à SEDUC reivindicar que um deles assumisse o cargo. A marcha, de forma estratégica, se dividiu para alcançar mais espaços em um tempo menor: um grupo foi reivindicar na UEA, outro foi para UFAM, outro para a Casa Civil e outro foi para SEDUC conversar com o então secretário, o Sr. Rossieli Soares da Silva. É importante destacar que, nesse momento, ele não se encontrava em Manaus; com isso, o grupo de indígenas resolveu ocupar a SEDUC e sair somente quando o titular os atendesse para dialogar com os presentes na manifestação. A ocupação aconteceu pelo horário da manhã e, por volta das 15 horas, Rossiele, que estava em Brasília, chega em Manaus para atendê-los.

O encontro, com a participação de todos os manifestantes, aconteceu no auditório do Centro de Formação e Treinamento de Professores Padre José de Anchieta (CEPAN). Durante o diálogo, com a participação de mais de 200 indígenas, o secretário Rossieli Soares da Silva cedeu à reivindicação e aceitou nomear o professor Alcilei Vales Neto, do povo Mura, para gerenciar a GEEI, cargo que ocupou até 2022, ano de sua morte.

3.2 OS MUNDURUKU E O PIRAYAWARA: EM BUSCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

¹⁶ A SECADI foi criada em 2004 como fruto da pressão dos movimentos sociais, que buscavam influenciar a política educacional, para que ela reconhecesse discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política e no debate sobre qualidade educacional. Os programas e as ações dessa secretaria buscam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Foi extinta em 2016.

¹⁷ O FOREEIA é uma rede que agrega e articula profissionais indígenas da educação e da saúde, lideranças indígenas e indigenistas em ações e mobilizações estratégicas para o bem viver coletivo de tais povos, a partir das temáticas da educação. O Fórum foi lançado oficialmente no dia 30 de abril de 2014.

Antes de entrar no mérito que antecede o projeto Pirayawara, cabe falar um pouco sobre a educação oferecida nesse período. Algumas famílias costumavam se organizar e contratavam pessoas não indígenas para ensinar seus filhos a ler e a escrever, como já foi dito pelo Sr. Francisco Munduruku, da aldeia Kwatá (rio Canumã). Em outras famílias, como as que na época moravam na aldeia Mucajá (rio Marimari) – como relatado pelo professor Raimundo Viana Munduruku, morador da Aldeia Mucajá – os pais, quando iam trabalhar, levavam seus filhos, pois quase sempre havia alguém da família do patrão que se dedicava a ensinar alguma coisa para os filhos dos empregados enquanto eles estavam nas lavouras fazendo os trabalhos determinados por seu patrão.

Nesse período, que o professor Raimundo Viana não soube indicar – mas diz acreditar que se trata do início da década de 1970, uma vez que, segundo ele, são relatos advindos de seu pai José Costa (*in memoriam*) – não existia a presença de políticas públicas voltadas para a oferta de educação para o povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal (Borba).

Assim, a única forma de terem acesso à educação era quando as famílias se reuniam e pagavam alguém da cidade para vir dar aulas para seus filhos ou aproveitavam quando seus patrões tinham boa vontade e os ensinavam. É importante destacar que este era um privilégio de poucas famílias: seus filhos serem ensinados pelos patrões. Isso porque as famílias que pagavam alguém para lecionar estavam sempre na dependência dos lucros obtidos no trabalho com o extrativismo. Nessa época, a principal economia girava em torno da extração do pau-rosa, da coleta do óleo de copaíba e da extração da castanha-da-amazônia. Quando não conseguiam uma renda boa, certamente o pagamento do(a) professor(a) ficava comprometido, e os estudos dos filhos eram interrompidos até que pudessem chamar outro ou o mesmo professor novamente.

Algumas famílias com um pouco mais de conhecimento encaminhavam seus filhos para morar com algum conhecido. Geralmente eram as filhas que iam, e essa ida estava condicionada, quase sempre, a algum tipo de mão de obra doméstica, permitindo que tivessem a oportunidade de estudar. Entretanto, por terem que desempenhar trabalhos domésticos, os estudos eram colocados em segundo plano, e a maioria voltava para casa de seus pais sem concluir os estudos.

A carência de pessoas com formação para lecionar nas aldeias Munduruku era grande, e bastava saber ler e escrever um pouco para o cargo. Comumente, pessoas indicadas para essa função tinham apenas a antiga 3.^a série (atualmente 4.^o ano), ou seja, dependendo da demanda, a carência era tão grande que nem mesmo a pessoa completava o Ensino Fundamental I, já era indicada como docente.

Portanto, a carência de pessoas formadas e qualificadas fazia com que as famílias se valessem de estratégias para que seus filhos tivessem acesso à educação. Com o passar dos tempos e com o advento do direito civil chamado voto, as aldeias começaram a ser vistas pelo poder público municipal. Devido a isso, as lideranças começaram a perceber que surgia ali um capital de negociação mediante as relações político-partidárias que estavam sendo construídas com os prefeitos e os vereadores da época.

Outro fato que considero curioso falar sem aprofundamento, nesta pesquisa, é que nem sempre quem faz as articulações frente aos políticos são lideranças tradicionais. Na maioria das vezes, é uma pessoa com carisma que consegue desenvolver bem a dinâmica política. O cacique tradicional não perde seu poder, visto que, mesmo que essa nova figura de liderança surja e tenha de certa forma a legitimação da aldeia, ainda é o cacique quem reúne e demanda para que esse representante leve os interesses do povo à administração do município.

Tal posição no âmbito da nova estrutura social que então surge permite que essa nova liderança tenha alguns poderes, já que passa também a representar interesses políticos na aldeia. Uma de suas funções é servir de cabo eleitoral para o prefeito, que pretende buscar a reeleição ou eleger alguém; esse posto permite-lhe indicar indígenas para assumir cargos públicos na aldeia, como a função de professor. Algumas vezes é indicação da aldeia, quando há alguém para indicar; outras vezes esse líder, que tem uma relação social mais larga, pode conhecer alguém e indicar para a docência, mesmo sem formação completa.

Em 1993, foi criada a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CPIMS), cujos primeiros coordenadores foram os professores Manoel de Matos Munduruku e Rosana Brasil Munduruku. Nesse mesmo período, a organização de professores atuante era a COPIAR.

No ano de 1995, os coordenadores, em viagem a Roraima, participaram da reunião do COPIAR, com o objetivo, dentre outros, de entregar as declarações de princípios da educação escolar indígena. Ao retornar para Manaus, o professor Eurico de Freitas Reis foi à FUNAI, no setor de educação, manteve contato com a senhora Zoraide – servidora responsável por receber os alunos que concluíam a primeira parte do Ensino Fundamental, encaminhando-os para a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos. Chegando ao setor, foi-lhe apresentado o projeto para formação de professores indígenas, que já estava em andamento com os Sateré-Mawé, em Barreirinha, e com o povo Tikuna, no Alto Solimões. A funcionária orientou o IERAM a falar com a então coordenadora, professora Arlene Bonfim.

Ao ser recebido por Arlene, Eurico pede para ter acesso aos projetos de educação e indica interesse em levá-los para os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Em seguida, a

professora pede para que ele procure os responsáveis pelo projeto – à época eram os professores Suely Rocha e Inafran. Eurico é orientado a fazer o levantamento da demanda de professores indígenas para que o projeto de formação pudesse se efetivar.

Após todas as conversas preliminares com o IERAM, a professora Arlene Bonfim envia o projeto para a Secretaria de Educação de Borba com o intuito de envolver o município na execução do projeto. Naquele período, o prefeito era o doutor Jones Karrer, e a pasta da educação do município era de responsabilidade da professora Bertila. Eurico – acompanhado de Francisco Cardoso Munduruku, na época cacique geral do rio Canumã – foi conversar com a Secretária de Educação de Borba. Em reunião, esta apresenta-lhe uma lista de professores para participar do curso; apenas três indígenas estavam inscritos, sendo que a relação feita pelo professor Eurico era de 63 cursistas.

De posse da relação feita pela titular da pasta municipal, as lideranças acionaram a professora Arlene. A secretaria insistia em deslocar vagas para não indígenas, mesmo a coordenadora do IERAM destacando que se tratava de uma formação para indígenas. Contra essa insistência, o cacique geral, Francisco Cardoso Munduruku, argumentou que deveriam respeitar o objetivo do projeto, que era a formação específica para professores indígenas. Na época, estavam em pleno funcionamento escolas no rio Marimari – nas aldeias Varre Vento, Sorval, Mucajá, Laranjal, Cipozinho e Vila Nova – e no rio Canumã, nas aldeias Parawa, Kwatá, Fronteira, Aru e Cobras.

Superada a questão da lista, é mantido o foco do projeto. O professor Eurico narrou que, mesmo estando claro que a formação era para indígenas, a secretaria queria que o curso acontecesse na sede do município. Ele e o cacique geral mantiveram-se firme em não ceder às pressões para que o curso não acontecesse na Foz de Canumã, mas, sim, em uma aldeia Munduruku, conforme previa o projeto. Assim, definiu-se que uma etapa da formação aconteceria na aldeia Kwatá (rio Canumã) e outra na aldeia Laranjal (pelo rio Marimari).

Vencido o debate, a Secretaria de Educação do Município de Borba, o professor Eurico e o Cacique Geral retornaram para Kwatá-Laranjal e entraram em comunicação com a coordenadora do setor de educação da FUNAI por meio de um sistema de radiofonia. Em seguida, a coordenadora Zoraide, com uma equipe formada por uma antropóloga e um engenheiro, realizaram um levantamento da estrutura física nas aldeias que iriam sediar o curso. A primeira aldeia a receber a visita da equipe foi o Kwatá, depois Laranjal. Segundo o professor Eurico, nessa época existia uma parceria entre a FUNAI, o IERAM e o município: a FUNAI era responsável pela estrutura, pelo material e pela merenda escolar dos alunos; o IERAM era responsável pela formação dos professores; o município pagava o salário desses profissionais.

O Projeto Pirayawara teve início no ano de 1999. A primeira etapa aconteceu na aldeia Kwatá, pelo fato de, segundo a antropóloga e o engenheiro, ser a que estava mais estruturada. Isso daria tempo para que a aldeia Laranjal se organizasse para receber a próxima etapa do curso. Conforme Eurico, não houve nenhuma discussão ou seminário para pensar o projeto para o povo Munduruku.

Durante a primeira etapa da formação, era necessário criar um subprojeto para o município dar apoio. Foi então que, durante a aula, orientado pelo então falecido professor Clovis Palmeira, os cursistas deram ao subprojeto o nome de *Kabia'ra*. Em língua Munduruku, significa estrela da manhã; também era o nome do barco da aldeia Kwatá. Toda a discussão para criar o subprojeto dentro do Pirayawara se deu no decorrer da primeira etapa do curso. Nesse momento, a discussão tinha a participação de representantes da FUNAI e do IERAM; foi a partir daí que a formação começou a ganhar a cara do povo Munduruku.

Eurico afirma que foi com o projeto Kabia'ra que o movimento de professores começou a crescer de forma mais organizada e participativa. Ele foi indicado para assumir a coordenação-geral dos professores. O CIMI atuava no TI Kwatá-Laranjal e, desde a criação da CPIMS, em 1993, acompanhou as etapas do curso, dando suporte tanto técnico quanto logístico com seus barcos.

Afirma o professor Eurico que, em 1995, assumiu a vice-coordenação da CPIMS, representando o rio Marimari, enquanto Rosana Brasil era a coordenadora titular que representava o rio Canumã, em virtude de os coordenadores anteriores terem dificuldades de repassarem as informações obtidas nas reuniões e buscarem os interesses da EEI que estava acontecendo no território. Além disso, não transmitiam as informações nem para os professores nem para as aldeias. Algumas pessoas demonstraram insatisfação e os substituíram por um não Munduruku, que, ao contrário deles, demonstrava mais interesse que docentes Munduruku.

A educação se fortaleceu a partir da entrada de professores no COPIAR, quando passaram a ter acesso a informações e, com a parceria do CIMI, a se reunir e discutir a educação nas comunidades. É justamente nesse momento que a educação indígena, em destaque a educação Munduruku, passa a figurar como instrumento de ressignificação do “Ser Munduruku”, sendo incorporado na vida e na vivência da comunidade étnica.

O professor Alexandre Santos Cardoso Munduruku, 53 anos, morador da aldeia Kwatá, em diálogo comigo, destacou que durante o desenvolvimento do projeto Pirayawara, os professores adquiririam mais preparação para lidar com métodos de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, trabalhando com os conhecimentos ocidentais, sem deixar de tratar dos conhecimentos culturais do próprio povo. Esses docentes receberiam melhores técnicas e

metodologias para ensinar as crianças nas escolas indígenas e investiriam na elaboração e na reelaboração de material bibliográfico baseado em temas inerentes à cultura Munduruku. Antes do “giro da chave”, a educação para os Munduruku direcionava-se apenas a escrever o próprio nome, conforme pude ouvir em rodas de conversa.

Durante um trabalho de pesquisa que organizei com os alunos da Escola Indígena *Ypi pak pak*, da aldeia Terra Vermelha, houve um bate-papo com D. Tertuliana Guimarães Munduruku, com o objetivo de conhecer as formas de pescar, as melhores regiões para a atividade e o que tipo de peixe que se pescava nas diversas regiões da aldeia; além disso, também buscava identificar as espécies de peixe, os instrumentos empregados, as formas de lançar e as armadilhas usadas no passado. Os grupos foram distribuídos entre os que sabiam escrever e os que ainda não dominavam a escrita: os primeiros ficaram com a responsabilidade de transcrever todas as falas dos pesquisados; os segundos desenhariam e/ou iriam falar sobre o que foi observado durante a socialização da pesquisa.

Para o trabalho, escolhi a turma que iniciava o seu primeiro ano na vida escolar, sendo, portanto, a que mais me causava preocupação; naquele momento, a responsabilidade desses pequenos era minha e, sabendo como nossas crianças são, resolvi acompanhá-las pessoalmente. Nas pesquisas, nós nos encaminhamos para a casa de D. Tertuliana – ou Tetuca, como era chamada carinhosamente por todos – a moradora mais antiga da aldeia; a maioria dos moradores era de filhos ou netos dela. No decorrer da conversa, os pequenos questionavam D. Tetuca. Ela expressava felicidade por ver seus netos interessados por algo considerado importante para ela. Em um certo momento, ela disse: “Estudem, curuminzada. Antes, nós não tínhamos a oportunidade que vocês estão tendo hoje com a escola na biqueira da casa. Nós estudava [sic] somente para malmente saber assinar o nome [...]”. D. Tetuca era considerada entre as mulheres da aldeia uma grande pescadora, pois conhecia todas as técnicas de pesca de caniço e anzol.

Após o trabalho de campo ser concluído, em outro dia, reunimo-nos com os alunos, na escola, e começamos a segunda parte da atividade: quem sabia escrever iria elaborar pequenos textos falando sobre o tema pesquisado; quem ainda não sabia escrever faria um texto em forma de desenho, explicando tudo o que tinha ouvido e observado durante a pesquisa.

A terceira parte da atividade era a socialização, a ser feita com a ajuda do professor: uma reflexão sobre a geografia da aldeia, seus peixes mais comuns, tipos de isca adequados para cada tipo de pescaria, como são feitos os utensílios de pesca, os utensílios do passado e os que são utilizados, atualmente, qual entre os antigos utensílios foi mais nocivo ao meio e qual é mais prejudicial entre os do presente.

Após a reflexão, com base no texto, debateríamos a coerência e concordância textual com os que não sabiam, bem como trabalharíamos o tema da pesquisa – pescaria – e teriam início as apresentações dos símbolos e de seus sons. Além da língua portuguesa, ensinamos numeração, tamanho dos utensílios, distâncias até o local de pesca, tempo, números de utensílios e pescaria. Todos os conhecimentos tradicionais sobre essa atividade passaram a ser trabalhados transversalmente durante as aulas, e toda a base dos trabalhos sempre foi sustentada pelos elementos da cultura Munduruku. O tema nos permitia fazer um trabalho valorizando as práticas culturais, como a pescaria, fazendo um *link* com os utensílios do passado e os do presente. Quais utensílios ainda são usados e quais não são mais?

Os alunos chegaram à conclusão de que, no passado, a forma que mais prejudicou o meio ambiente foi a pescaria feita com o timbó – planta das famílias das leguminosas e sapindáceas, tradicionalmente usadas para atordoar os peixes, tirando o oxigênio da água, deixando-os semimortos. Ouvei relatos colhidos durante a pesquisa dos alunos de que existem muitos igarapés ou pequenos lagos onde a pescaria com o timbó era tão constante, que hoje não se veem mais peixes com fartura. De acordo com D. Tetuca, o lago da aldeia e o igarapé do Cavado são exemplos de lugares em que houve essas pescarias.

Outro instrumento classificado pelos alunos como nocivo ao meio ambiente foi a malhadeira, ou rede de espera, um petrecho de pesca utilizado para a captura de peixes – um pano de malhadeira equivale a 100 metros de comprimento por 5 metros de altura. Os alunos, durante a reflexão, entenderam que se o instrumento fosse mantido como rede de espera não seria tão nocivo. Entretanto, o modo como é utilizado prejudica o meio ambiente, pois os pescadores emendam várias malhadeiras e cercam um igarapé ou um lago, fazendo bastante barulho, batendo suas varas na água com violência, afugentando todos os tipos de peixe para nadarem tentando fugir do barulho. Ao encurralarem os peixes forçadamente, a malhadeira é puxada para fechar um círculo, de maneira que não tenha como escaparem, não sobrando nenhum peixe naquela região. Os que conseguem passar pela malha são os menores ou os que rompem a malha e fogem para outros lugares. Esse tipo de pescaria é chamado de *batição*. O prejuízo está em fazer a *batição* repetidas vezes no mesmo local, com malhadeiras de tamanhos diferentes.

A descrição acima me permite colocar em evidência que o princípio desse processo de ensino-aprendizagem era tido como estranho para muitos pais, visto que a função do ensino, aos olhos deles, era apenas o de aprender a ler e a escrever, um modelo de educação tido como ideal posto e enraizado na mente dos pais.

As observações das reuniões de pais e das rodas de conversa que recomponho para análise deixaram claro que, no início, muitos deles eram contra a educação escolar indígena. É importante ressaltar que esse sentimento de recusa, todavia, não era unanimidade entre os pais. Os mais antigos, quando ouviram falar de uma escola onde se estudariam valores referentes à cultura Munduruku, ficaram felizes. Enxergavam a possibilidade de manter viva a memória histórica do povo. De acordo com seu Manoel Cardoso Munduruku, “[...] as crianças iam poder estudar a sua cultura, o professor ia poder ensinar as coisas da vida Munduruku”. Ainda durante as reuniões e/ou em rodas de conversa, ouviam-se alguns pais retrucando e até mesmo falando publicamente que não aceitavam esse modelo de educação indígena. Para eles, seus filhos sabiam seus hábitos e costumes e tinham que aprender a ler e a escrever bem, para que pudessem pelo menos saber assinar seus nomes.

O campo da educação no TI Kwatá-Laranjal dividia-se em indígena e não indígena: a disputa para impor e reproduzir o sistema passou a fazer parte do cotidiano das comunidades Munduruku. Não foi tarefa fácil convencer os pais da importância de um ensino voltado para os valores culturais do povo, no entanto, no decorrer dos trabalhos, com os professores e os alunos saindo a campo para registrarem elementos diacríticos importantes da cultura que os jovens não conheciam e que estavam de posse dos antigos, o ensino-aprendizagem introduzido nas escolas começou a apresentar resultados, dentre os quais a participação dos mais velhos no processo de formação. A escola trabalhou a autoidentificação para inculcar nos alunos o orgulho de se reconhecer como Munduruku dentro e fora da aldeia. Com o tempo, o olhar de muitos pais começou a mudar em relação ao método adotado pelas escolas indígenas, e essa nova pedagogia, agora indígena, passou a ser vista como aliada na retomada da reconstrução cultural e da resistência Munduruku.

As discussões aliadas às metodologias ajudaram na mediação do conhecimento e o processo de alfabetização ganhou novos contornos pedagógicos. Consideraram-se as formas próprias de educar e fazer com que os conhecimentos Munduruku também se tornassem relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Antes da implantação do Projeto Pirayawara, apenas algumas aldeias tinham escolas. No rio Marimari, as aldeias que dispunham de escolas municipais eram apenas Mucajá, Laranjal, Vila Nova, Varre Vento, Sorval e Laguinho. Já as aldeias Jacaré, Terra Vermelha e Cacoal não tinham escolas.

Nas aldeias destacadas acima, os professores usavam livros procedentes da Secretaria de Educação do Município de Borba, e simplesmente reproduziam os conteúdos, copiavam no quadro ou faziam exercícios de perguntas e respostas, com base no que estava nos livros. As áreas de conhecimento eram sempre trabalhadas dentro das caixinhas de cada disciplina; a todo

momento, metodologias eram adotadas de forma mecânica; não havia investimento nos professores para aperfeiçoarem a prática de ensino-aprendizagem.

3.3 O PÓS-PIRAYWARA: O FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Como dito, no TI Kwatá-Laranjal, somente quem fala a língua Munduruku são alguns anciões centenários, portanto, a perda desses saberes é iminente. É importante pontuar neste trecho que, desde 1989, os povos vêm lutando pela revitalização da língua Munduruku nessa localidade, conforme já relatou Francisco Cardoso Munduruku, autor de uma cartilha da língua, publicada em 1995 em parceria com a Prefeitura de Borba.

A partir de então, foram realizadas diversas articulações na tentativa de fortalecer a interlocução entre os Munduruku do Amazonas e os do Pará e facilitar o processo de revitalização linguística.

A primeira viagem ao território Munduruku do estado do Pará foi em 2004, financiada pelo Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL). Segundo o professor Raimundo Viana, de 46 anos, nessa viagem, estavam presentes dona Ester Munduruku, de 103 anos, e seu Francisco Cardoso Munduruku, de 64 anos. Viana relata:

Nós fomos e ficamos em Jacareacanga. Visitamos a aldeia Sai Cinza, o rio Tapajós, a aldeia Caroçal, o rio das Tropas; saímos daqui, fomos pra Manaus, de Manaus fomos pra Itaituba, de Itaituba, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) deu um apoio logístico pra nós e foi deixar nós [sic] num local chamado de Bobure, que fica a cinquenta quilômetros de carro de Itaituba. Depois pegamos uma lancha e viajamos o dia todo e chegamos no Jacareacanga. De lá, nós fomos para as aldeias.

A viagem surgiu com a necessidade de compartilhar as experiências sobre demarcação e fiscalização com os Munduruku do Pará, tendo em vista que a TI Kwatá-Laranjal consolidou, em 2001, sua demarcação, homologada em 2004 pelo Decreto de 19 de abril de 2004. Com uma extensão de terra de 1.153.210 hectares, a ideia do intercâmbio surgiu de um servidor da FUNAI, na qual funcionava o PPTAL. O funcionário fazia parte de um programa-piloto para proteção das florestas tropicais do Brasil, projeto implementado pela Fundação.

De acordo com Raimundo Viana, que na época estava como coordenador-geral da UPIMS, sempre houve a vontade de fazer o intercâmbio com os Munduruku do estado do Pará, mas não havia recursos para tal logística. Como a TI Kwatá-Laranjal já tinha sido demarcada, surgiu a ideia de montar uma comissão de lideranças para ir até os Munduruku do Pará socializar como aconteceu o processo de demarcação e fiscalização.

Por trás da ideia de compartilhar o modelo de demarcação, estava o interesse em retomar a língua Munduruku. Tendo em vista que os Munduruku do Pará ainda falam fluentemente, além de discutir a demarcação que seria feita pelo coordenador Raimundo Viana Munduruku e Francisco Munduruku, levaram também D. Ester para praticar o seu idioma e, de alguma forma, vislumbrar a possibilidade de retomar a língua tradicional do povo na TI Kwatá-Laranjal.

Com o debate e a busca pela retomada da língua sempre nas discussões durante a formação de professores (Projeto Pirayawara), várias propostas foram criadas. Pretendiam mandar docentes para passar um ano lá, aprendendo a falar a língua, para depois voltar para ensinar; pensou-se também em trazer famílias a fim de morar na TI Kwatá-Laranjal, mas nunca chegávamos a um consenso, sempre havia falhas.

O projeto de retomada da língua continuou sendo discutido e repensado tanto por docentes quanto por lideranças durante o curso de formação dos professores indígenas. A dificuldade sempre foi a operacionalização.

A primeira ideia foi mandar um grupo de docentes para morar por um ano nas aldeias monolíngues em Munduruku, no estado do Pará, mas não houve muito êxito, pois, apesar de muitos terem interesse em fazer esse intercâmbio, mais uma vez esbarrou-se na parte operacional e financeira.

Depois, pensaram em trazer famílias falantes de Munduruku para conviverem nas aldeias de Borba. Além de novamente defrontar-se com a parte operacional e financeira, que era o deslocamento das famílias e a manutenção delas em um novo espaço, percebeu-se também que, sem uma metodologia pedagógica para trabalhar esse capital linguístico, o risco de as famílias falantes perderem seus hábitos, costumes e língua era quase total. A língua Munduruku, ainda falada pelas possíveis famílias advindas do estado do Pará, seria totalmente devorada pela língua portuguesa falada pelos Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, ou seja, mais uma vez a ideia de trabalhar a revitalização linguística não obteve sucesso, tendo em vista não haver como trabalhar de maneira pedagógica com os falantes de idade bastante avançada.

A discussão em busca de uma solução para que o projeto de retomada da língua desse certo continuou, em 2011, por reivindicação do povo. Assim, deu-se início a mais um curso de nível superior, agora ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) da UFAM. O curso de Licenciatura em Munduruku iniciou com 45 indígenas, entre professores e não professores, dos quais um era Sateré-Mawé, 15 eram Munduruku do estado do Pará e 29 eram Munduruku do município de Borba (AM). Seu encerramento foi em 2017, com apenas 8 Munduruku do Pará, 1 Sateré-Mawé e 26 Munduruku do Amazonas, totalizando apenas 34 concludentes, sendo que esses 15 do Pará já seriam, em tese, parte do projeto de retomada da língua. Ou seja, os

Munduruku do Amazonas TI Kwatá-Laranjal ofereciam formação e os Munduruku do Pará ajudavam com o projeto de retomada da língua, ideia essa que não aconteceu.

Os professores Munduruku do Pará alegaram que não sabiam que essas eram as condições para que eles tivessem sido convidados. Com isso, ficou a cargo de cada docente que estava no curso procurar os parentes falantes e aprender o máximo possível sobre a língua Munduruku durante a formação. É importante ressaltar que algumas professoras que dedicaram maior tempo à aprendizagem concluíram a graduação falando e entendendo a língua Munduruku, não com tanta fluência obviamente. Logo, de certa forma, a participação dos Munduruku do Pará teve influência na vida dos educadores Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

Atualmente, existem 31 escolas municipais e 2 estaduais distribuídas nas calhas dos três rios que compõem o território Kwatá-Laranjal. São os rios Marimari, Canumã e Mapiá, com um total de 120 professores municipais e 30 estaduais. Das 31 escolas municipais, 4 são polos que vão do ensino infantil até o 9.º ano do Ensino Fundamental, já as 2 escolas do estado oferecem do 6.º ano até o 3.º ano do Ensino Médio. Em 2009, os Munduruku foram inseridos em um curso de Licenciatura Intercultural¹⁸, promovido de 2009 a 2014 pela UEA. O curso acontecia via IPTV¹⁹, com transmissão ao vivo, de forma simultânea para os 62 municípios. Destaco, no entanto, sem entrar no mérito da formação, mas, sim, da política educacional direcionada aos Munduruku, que estes foram inseridos sem prévia consulta, em conformidade com a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A alínea *a* do artigo 6.º destaca que, ao aplicar as disposições da Convenção, os governos deverão: “Consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente.”

Entretanto, não é objeto de estudo a aplicabilidade da lei e, sim, destacar as estratégias de ocupação de espaço nas turmas ofertadas pela UEA. De forma estratégica, os Munduruku dividiram-se para ampliar a participação. Assim, um grupo foi para Borba e outro para Nova Olinda. Essa formação em Pedagogia Intercultural priorizou a política de acessibilidade, tanto em seus planejamentos quanto nas metodologias, em geral, voltadas para a valorização de conhecimentos tradicionais, advindos dos povos indígenas da Amazônia. Para dar melhor

¹⁸ Licenciatura Intercultural em Pedagogia – foi assim que o curso começou a ser chamado de início. Depois de muita polêmica, assumiu a nomenclatura de Pedagogia.

¹⁹ Sigla em inglês para *Internet Protocol Television* (Televisão por Protocolo de Internet em português), método de transmissão de sinais televisivos através de redes IP. O IPTV funciona por meio de um conversor ou de aplicativo que transforma o sinal transmitido pela internet em uma imagem exibida na tela, seja da TV, do computador ou do celular.

suporte ao processo de ensino-aprendizagem, cada sala de aula também contava com a atuação de um professor auxiliar que, em alguns municípios do estado, representava a universidade.

Diante de um cenário no qual o acesso a uma graduação ainda era uma realidade muito distante, o curso ofertado pela UEA, mesmo sendo a distância, mediado por tecnologia, veio com grande aceitação, pois era o desejo dos professores cursar uma graduação e ter o orgulho de dizer “eu estou cursando uma faculdade”. Contudo, o fato de ser um curso mediado por tecnologia de forma semipresencial e de não considerar as especificidades e as dificuldades de cada professor, ocorreram problemas de ordem pedagógica em razão do tempo de aprendizagem de cada indivíduo ser diferente. A assimilação de conteúdo, em virtude de não haver interação com professores que dominavam o tema, comprometia o aprendizado.

O curso em destaque era ministrado para centenas de professores, sendo que desses cursantes, muitos eram indígenas. O processo de ensino-aprendizagem se tornava problema em decorrência de muitos professores assistentes, responsáveis por monitorar e acompanhar as turmas, não demonstrarem sensibilidade para com o tempo de aprendizagem de cada aluno. Não tinham habilitação em determinadas áreas de humanidade, dentre elas, pedagogia, além do desconhecimento acerca das normativas e políticas da EEI no estado. Lembro-me de uma vez em que achei mais sábio me calar diante da negativa de uma professora da formação, quando eu falava que o estado do Amazonas é o único a ter dois conselhos de educação deliberativos e normativos, sendo que um é indígena e o outro não. A docente, desprovida de conhecimento acerca disso, desconsiderou a informação, acreditando que havia somente um conselho, gerando um certo desconforto. Além disso, a rotatividade de professores assistentes era outro problema, impedindo a consolidação da relação entre docente e discente.

Em 2011, os Munduruku, de forma organizada e por intermédio das lideranças, solicitaram um curso específico para a formação de professores Munduruku. Entretanto, pelo fato de compartilhar o mesmo território há mais de meio século com um segmento Sateré-Mawé, foi destinada uma vaga para um professor dessa etnia. Visando ampliar e aproximar a língua materna no Kwatá-Laranjal, 15 vagas para os Munduruku do estado do Pará foram reservadas. Finalizado o curso, nenhum deles se estabeleceu, gerando desconforto entre nós. Ressalto que, à época, o projeto de retomada da língua Munduruku não era pensado de forma estruturada e sistemática.

O professor Amarildo Munduruku, 52 anos, afirma que, antes mesmo do período de conclusão do Pirayawara, em 2004, os professores e lideranças já solicitavam às universidades amazonenses formação de nível superior específica para professores indígenas. Em 2011, mediante o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

(PROLIND), a região foi atendida com o curso Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, oferecido pela FACED/UFAM.

Antes de iniciar o curso, foram realizadas reuniões de consulta, as quais, segundo o professor Amarildo, aconteciam nas aldeias, sob coordenação da Prof.^a Romy Cabral. Em relação a essa consulta, destacou o professor:

[...] A gente ia pra comunidade. A gente conversava com as pessoas e depois a gente reunia. A gente ficava cinco dias na comunidade conversando com as pessoas e depois reunia com a mesma comunidade pra conversar. Foi dessa forma que a consulta foi feita.

Nesse período, Catarina²⁰ e eu iniciávamos o curso de Licenciatura em Pedagogia com Formação em Interculturalidade na UEA, nomenclatura essa que ficou somente como pedagogia no certificado, impossibilitando-me de participar do processo de consulta feito pela UFAM.

²⁰ Esposa e parceira.

4 CULTURAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MUNDURUKU

4.1 EDUCAÇÃO E O PROCESSO CIVILIZADOR ENTRE OS MUNDURUKU

Os impactos do processo civilizador sobre os povos indígenas foram nefastos, na medida em que a imposição de valores e referências ocidentais visava destituir os indígenas de seus universos, ganhando destaque nesse projeto a educação escolar, arquitetada para ser o instrumento de expansão de uma visão de mundo desvincilhada das referências culturais indígenas, com sua conseqüente erradicação. No caso específico dos Munduruku, como ressaltei, dentre as necessidades sociais, a leitura e a escrita, que surgiu no pós-contato, colocaram em assimetria a tradição oral – ferramenta essencial que leva crianças e jovens à imersão nos valores indígenas.

A necessidade de aquisição e de apropriação da cultura da leitura e da escrita, principalmente nos tempos atuais, em que a informação e o conhecimento estão a ela atrelados, se transformou em um dilema para os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Todavia, conforme destacado anteriormente, esse povo entendeu que, para viver melhor, fortalecer suas lutas e se relacionar com a sociedade não indígena, é necessário usar as ferramentas da educação escolar a seu favor, principalmente no que diz respeito à língua do outro. De acordo com os RCNEIs: “[...] as atividades de leitura e escrita podem ser exercidas apenas pelas pessoas que frequentaram a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita” (BRASIL, 1998, p. 124).

Em razão de não haver um sistema de educação escolar moldado nas perspectivas indígenas que permitisse aos Munduruku criar bases metodológicas e pedagógicas próprias, em meados da década de 1970, favoreceu-se a inserção de indígenas em sistemas não indígenas, muitas vezes situados além de seus territórios. Assim, no fim da década, muitos pais acataram a ideia de seus filhos irem para cidade com o objetivo de continuar seus estudos, principalmente as mulheres, as quais moravam na casa de pessoas conhecidas, dando-lhes oportunidade de estudar. Entretanto, pelas conversas com o professor Eurico, ficou patente em sua fala que a maioria desses jovens não conseguia se acostumar vivendo longe de sua casa, tanto os jovens que iam para Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, quanto os que iam para casa de famílias nos municípios próximos, como Borba e Nova Olinda.

Eurico, em diálogo, destacou o convênio entre a FUNAI e a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, pelo qual os alunos que concluíam o ensino fundamental na aldeia e que tinham interesse em continuar seus estudos eram enviados para essa escola. Lembra o docente que mais

de 35 alunos foram encaminhados, porém somente 11 concluíram a formação, sendo 8 Munduruku e 3 Sateré-Mawé. Os alunos que iam estudar nessa instituição se submetiam ao sistema de internato e, em curtos períodos de férias, deslocavam-se para a comunidade de sua família.

Dos poucos jovens que conseguiram se formar, 9 estão atuando como professores. Alexandre Cardoso Munduruku, 53 anos, que estudou nessa escola e um dos poucos que se formaram, assim se referiu a seu período na escola:

[...] a escola agrícola era como se fosse um campo de concentração. Tinha horário pra tudo. Se perdesse o horário das refeições, já era. Passava fome e tinha que ir para o campo roçar, limpar, cavar, enfim, fazer todas as atividades agrícolas no sol quente, com fome. Tinha castigo, então esse tipo de tratamento era como uma espécie de prisão, nem todos conseguiam suportar até o final, por isso um número alto de desistência [...]

Para que um jovem conseguisse terminar seus estudos na cidade, longe de seu povo, seus parentes precisavam ter boas relações com famílias que moravam na cidade, mas nem sempre isso era fácil, pois a maioria das famílias Munduruku não tinha tais relações e seus filhos eram obrigados, muitas vezes, a servir de mão de obra barata, comprometendo seu tempo de estudo. Além disso, há relatos de que, por falta de orientação, entre outros males sociais, meninas engravidavam e meninos caíam no vício da bebida.

Existem vários casos, todavia o que me chamou a atenção foi o de uma jovem que pediu para não ser identificada (vou chamá-la de Jovem X, da Aldeia Z). Ela concluiu a antiga 4.^a série e, como não podia dar continuidade ao estudo, decidiu se aventurar em Manaus. Na capital, residiu na casa de um parente. Ao chegar à capital, a Jovem X se viu obrigada a trabalhar como doméstica durante o dia e estudar à noite. O marido da dona da casa começou a assediá-la. Segundo a moça, seu conhecimento sobre a vida era muito limitado e não havia como se defender. Disse a ele que iria denunciá-lo. Em represália, o marido a ameaçava dizendo que ia distorcer os fatos e a dona da casa ainda ia dar-lhe uma surra. Então, tomou a decisão de voltar para casa dos parentes e buscou emprego em outras casas de família para manter os estudos. Não iremos nos aprofundar em outros relatos, pois o objetivo não é estudar os abusos sofridos pelas mulheres Munduruku em busca de estudos na cidade. Entretanto, o fato narrado indica o quanto o sonho de estudar se tornava pesadelo para muitas mulheres, diante da exposição dos diversos tipos de violência.

No final da década de 1990, as lideranças indígenas Munduruku, de forma organizada, começaram a discutir o modelo de Educação Escolar Indígena, com a implantação desse ensino. O próximo passo foi expandir escolas em todas as comunidades que ainda não tinham salas de

aula e trocar os professores não indígenas. É importante destacar que, até 1990, todos os professores eram não indígenas, momento em que começou o movimento de reivindicação para que os professores fossem pessoas dessa etnia. Os educadores não indígenas casados com mulheres indígenas e que conseguiram mergulhar na cultura Munduruku e trabalhar levando em consideração as especificidades do povo se mantiveram na função, como o caso do professor Jorge Marinho, da aldeia Cobras, do rio Canumã, hoje com 67 anos, já aposentado e ainda residente com sua família na mesma aldeia. Ele é um dos poucos que ainda estão vivos; a maioria já fez a passagem.

Os docentes que assumiram salas de aulas nas aldeias são indígenas Munduruku e oriundos das mesmas localidades onde se iniciava o processo de escolarização. Todos foram frutos da formação de professores indígenas (Projeto Pirayawara), tendo em vista que ter essa formação era o principal requisito para assumir a sala de aula. Entretanto, essa não é mais a realidade atual, pois a demanda de alunos cresceu tanto que foi necessário voltar a trazer professores não indígenas e contratar alguns parentes apenas com o Ensino Médio para suprir essa carência no rio Marimari. Hoje, nas aldeias Munduruku, temos mais de seis professores espalhados entre as escolas do município e estados nas aldeias Mucajá, Laranjal e Vila Nova, isso no que diz respeito às aldeias Munduruku do rio Marimari.

O professor Eurico de Freitas Reis, de 72 anos, após a assembleia do COPIAR, realizada em Roraima, em 1995, e o seminário estadual para apresentação do Pirayawara, em 1997, afirma que nossas lideranças estabeleceram contato com outros povos que deram o primeiro passo em direção à Educação Escolar Indígena por meio do Programa de Formação para Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Um desses povos foram os Mura de Autazes, que já estavam fazendo o Projeto Pirayawara. Além deles, houve também contato com o povo Sateré.

Diante disso, é seguro afirmar que os Munduruku, os Mura de Autazes e o povo Sateré da TI Andirá-Marau foram os pioneiros a fazer parte do projeto de formação para professores indígenas mais longo do país, tendo em vista que tudo começou em 1997, com o Seminário

Estadual de Educação Escolar Indígena, promovido pelo IERAM para apresentação do Pirayawara. No início de 1998, começam as ações junto ao povo Mura de Autazes. Nesse mesmo período inicia-se também o Pirayawara dos Sateré do Andira-Marau e, no final do mesmo ano, começa o projeto para o povo Munduruku e Sateré da TI Kwatá-Laranjal. Além destes, foram ofertadas 15 vagas para professores Mura da TI Kunhã-Sapucaia e da TI Limão.

Esse projeto veio como oportunidade para que professores indígenas revejam o papel da escola, ressignificando-a nos moldes da tradição indígena, pensada e desenvolvida pelos

povos dessa etnia, bem diferente da escola regular tradicional. Esta tinha como objetivo civilizar os índios de modo geral e integrá-los à comunhão nacional, na medida em que, ao estabelecer a obrigatoriedade, o ensino da Língua Portuguesa no currículo contribuiu cruel e decisivamente para que o povo Munduruku deixasse de falar o idioma ancestral e não quisesse mais se reconhecer como tal.

Para Cabral (2005, p. 25), essa escola estaria ancorada nos saberes tradicionais locais, e os principais responsáveis por trabalhar tais saberes seriam os educadores Munduruku. Fato que nos remete à identidade (cultura) e à atuação-reflexão-ação (práxis) desses educadores, voltadas aos conhecimentos sobre a vida (a natureza), suas implicações e seus significados para a comunidade Munduruku da aldeia Kwatá. Com base na necessidade de se ter uma escola onde a educação escolar use a cultura Munduruku como pano de fundo para todas as ações pedagógicas é que um pai de aluno, durante assembleia geral que aconteceu na aldeia Mucajá em 1998, assim se manifestou: “Eu quero uma escola onde meu filho possa aprender coisas importantes para o nosso povo, que não tenha vergonha e nem medo de dizer que é índio lá fora” (Adail da Silva Munduruku²¹, registrado em ata, 1998).

Nesse sentido, o pai enxerga no filho a possibilidade de ter o que foi tirado dele, ou seja, as chances de ter escolaridade e também de, nesse processo escolar, estudar elementos relevantes para a cultura que outrora a própria escola negava quando desconsiderava sua língua; quando desconsiderava suas crenças; quando reproduzia em seu meio todo o sentimento de negação referente à sua identidade. Para esse pai, a educação escolar indígena representa um recomeço, inclusive de cunho cultural, quando, a partir dessa escola, seu filho teria a oportunidade de pesquisar as danças tradicionais, as histórias dos antigos. Assim, uma das funções dessa escola seria possibilitar ao aluno Munduruku mergulhos mais profundos para conhecer, refletir e valorizar os elementos diacríticos de sua cultura, quando sua geração não tinha mais acesso a tais conhecimentos, justamente porque o elo foi rompido em algum momento do processo histórico. Os antigos, mesmo os que ainda estão vivos, deixaram de repassar seus conhecimentos ancestrais para as outras gerações, criando uma ruptura na corrente de conhecimento repassado de geração em geração pela oralidade. De acordo com Geertz (1989, p. 40),

Na busca das tartarugas demasiado profundas, está sempre presente o perigo de que a análise cultural perca contacto com as superfícies duras da vida – com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são

²¹ Adail da Silva Munduruku é um ex-cacique da aldeia Mucajá (rio Marimari) e atualmente ainda exerce uma forte influência política no local.

reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies.

A narrativa, como habilidade humana, revela a relação entre o indivíduo e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento ou a manutenção de atitudes e valores em contextos específicos e, por conseguinte, de significados. As narrativas não são simplesmente relatos da vivência; elas favorecem a experiência compartilhada e a organização do comportamento, reportando-se ao tempo e ao espaço essenciais à compreensão da vida, sempre enfatizando a ligação entre os sujeitos e a pluralidade dos acontecimentos.

Essa transição aconteceu de forma gradativa, apesar de muitos pais enxergarem a educação escolar indígena como uma ferramenta de luta e de fortalecimento da cultura, enquanto outros a olhavam com desconfiança. A ideia para muitos é que esse novo formato de educação proposto era voltado apenas para o interno e que, a partir daquele momento, os conhecimentos seculares deixariam de ser trabalhados em sala de aula com os alunos indígenas, fazendo com que seus conhecimentos se limitassem agora somente a questões da cultura Munduruku. Dessa forma, criavam-se barreiras sobre os conhecimentos universais, como dizia dona Marta Munduruku, de 52 anos: “Eu não quero que meus filhos estudem peixe assado, como salgar peixe ou como fazer farinha. Quero que eles estudem coisas do branco, pra fazer uma faculdade mais tarde. Nunca vi dizer que pra fazer faculdade tem que estudar isso”.

Essas divergências foram resolvidas ao longo do tempo com o trabalho intercultural do professor, mostrando elementos da cultura, sem deixar de expor os conhecimentos universais, fazendo com que a educação escolar indígena sempre tenha como referência a cultura Munduruku. No entanto, a interculturalidade não se resume apenas em coisa de índio e coisa de branco; ela não está num modelo que prioriza, ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola ter o direito de ser um espaço que reflita a vida desses povos hoje. Assim, integra contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades e a possibilidade de estar presente nos processos educativos de cada povo, sendo administrada segundo os parâmetros específicos desses processos, como sublinhado por Freire (1996):

[...] a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE, 1996, p. 48).

Dessa forma, o professor indígena tem duas funções específicas: ao mesmo tempo em que prepara seus alunos para conhecer seus direitos na sociedade nacional, deve garantir que

estes continuem exercendo sua cidadania na comunidade. Ao priorizar a educação escolar indígena, a maioria do povo Munduruku entende e deseja uma educação dentro das concepções epistemológicas próprias. A educação que se discute para o povo deve partir do contexto indígena, mas sem se resumir apenas nele, ou seja, os saberes não devem se limitar apenas nas questões internas e culturais do povo, deve também preparar o Munduruku para as relações externas diante das lutas que estão por vir.

De acordo com Paladino e Almeida (2012), muitos povos indígenas perceberam, naquele período, que a educação também poderia ser relevante por proporcionar conhecimentos que lhes permitissem um melhor domínio da comunicação e da relação com a sociedade envolvente. A preocupação dos Munduruku em situar o ensino como uma das principais questões, depois da luta pela demarcação da terra (e dela já demarcada), está no fato de ser o principal instrumento do Estado e, outrora, da Igreja para desvalorizar a cultura Munduruku, pois, por intermédio da escola, impõe-se o domínio de uma língua única para integrar todos à sociedade nacional. Concomitantemente, essa discussão já vinha acontecendo intercalada às reuniões com outros povos que já tinham experiências com curso de formação para professores indígenas, como o povo Sateré-Mawé, da TI Andira-Marau e o povo Mura, de Autazes, que foram um dos primeiros a implantar o Projeto Pirayawara.

O projeto tinha e tem a missão de assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população indígena, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, comunitária e de qualidade, que responda aos anseios dos povos. A partir daí, o que antes era o principal instrumento de destruição cultural do povo Munduruku passa a ser a principal ferramenta de reconstrução, afirmação e reafirmação da identidade étnica. Entretanto, vale ressaltar que essa escola ainda está em processo de afirmação.

Manter uma escola com filosofias indígenas e com os princípios culturais do povo não é um processo que se consolida fácil e rapidamente; leva tempo, partindo do princípio de que a escola colonizadora está presente no meio indígena desde a chegada do europeu neste continente. Para os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, esse decurso não foi aceito de forma unânime, como já relatei, mas se deu em um momento que eu, particularmente, considero estratégico, pois, na época, aldeias inteiras não se reconheciam mais como Munduruku, chegando, inclusive, a negar a demarcação. Segundo a professora Catarina Ferreira Munduruku, de 42 anos, moradora da aldeia Terra Vermelha, alguns de seus tios até certo ponto não aceitavam sua identidade, visto que não queriam fazer parte da terra demarcada e, conseqüentemente, não aceitavam a educação escolar indígena. No entanto, para se entender essa negação, é importante refletir que esse sentimento foi imposto a eles a partir da influência

de posseiros que queriam criar uma frente de resistência para que a FUNAI, na época, não os desapropriasse do território indígena que estava para ser demarcado.

Com o passar do tempo, houve o início da mudança de pensamento acerca do autorreconhecimento, que também teve influência de organizações, como o CIMI, a FUNAI, a participação de lideranças da aldeia em reuniões do povo, a cobrança dos parentes que moravam em outras aldeias, como relata dona Quitéria Viana Munduruku, de 75 anos, moradora da aldeia Mucajá, que foi diversas vezes à aldeia dos Terra Vermelha (na época, não era aldeia, era apenas um lugar onde moravam famílias conhecidas como Terra Vermelha, vindo a se tornar aldeia muitos anos depois) conversar com os parentes para se aceitarem como Munduruku. Tanto dona Quitéria Munduruku quanto a professora Catarina Munduruku não souberam precisar a data, apenas que foi no ano de 1990.

Após a conversa das instituições, dos parentes mais próximos e das lideranças, os moradores da que hoje é a atual aldeia Terra Vermelha começaram a se cadastrar para fazerem parte da aldeia Varre Vento, que fica próxima do antigo lugar Terra Vermelha, atualmente aldeia Terra Vermelha. Os filhos dos moradores desta começaram a se matricular na escola da aldeia Varre Vento. A partir daí, estabeleceu-se um elo forte, fazendo com que os moradores do lugar Terra Vermelha começassem a fazer parte das lutas da aldeia Varre Vento e do movimento indígena na busca pela autoafirmação e demarcação, que durou mais de 20 anos, sendo homologada apenas no ano de 2004. Em 2000, as famílias que moravam no lugar Terra Vermelha pediram o desmembramento da aldeia Varre Vento para a fundação de sua própria aldeia. Em 2001, o município, a pedido das lideranças, contratou a professora Catarina Ferreira Munduruku, oriunda do local, como a primeira docente para essa aldeia.

No entanto, antes de falarmos sobre esse novo modelo de educação que surgiu, chamado educação escolar indígena, é importante analisar um pouco sobre o campo do direito, e sobre a diversidade cultural que existe.

Se formos analisar essa temática sob a ótica de Lévi-Strauss (2008), entenderemos que a pluralidade cultural sempre esteve e estará presente na humanidade. Apesar dessa diversidade ser natural entre os povos, muitas vezes indivíduos ainda se escandalizam, desconsiderando a riqueza e a beleza representada pela diversidade cultural entre a espécie humana. Santos (1997, p. 122) afirma que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são iguais”, fazendo-se necessária muita luta pelos direitos da igualdade e das diferenças.

Nesse contexto, a educação, de modo geral, é de fundamental importância para que qualquer proposta educativa que busque, naturalmente, assegurar esses princípios seja

consolidada, isto é, a educação como direito se torna um dos instrumentos mais fortes e mais importantes no combate aos diversos tipos de violações.

Tais características nos permitem pensar que a temática da educação em direitos humanos está intimamente relacionada à construção de uma sociedade alicerçada no respeito e na diversidade cultural. Estabelecer essas relações é necessário, assim como o entendimento do elo existente entre educação em direitos humanos e o respeito a diversidade, em especial, nesse caso, dos povos indígenas.

Dessa forma, também é importante compreender que, com base nesses direitos, a educação no contexto dos povos indígenas se divide. Trataremos, agora, sobre educação indígena e, logo em seguida, sobre educação escolar indígena. Aquela é baseada nos processos de socialização própria, transmissão própria, ou seja, todos os conhecimentos tradicionais socializados e transmitidos são feitos de forma oral, na qual cada pessoa aprende com seus pais, avós, irmão mais velho. Sempre há um ancião determinado a contar histórias, a tecer paneiro, fazer um remo, ou uma canoa, e é assim que acontece o processo de ensino-aprendizagem referente à cultura. Com isso, a figura de alguém que, em tese, seria o detentor de todo o entendimento não fazia sentido, porque se o conhecimento relevante para o povo se concentrasse em apenas uma pessoa, a atuação dos sábios, dos anciões da aldeia se tornaria obsoleta dentro dessa perspectiva, a qual compõe a circulação dos conhecimentos tradicionais entre as gerações.

A educação indígena é aquela que ajuda o indivíduo a compreender e internalizar valores específicos relevantes para sua sociedade, permitindo que as pessoas se coletivizem e conheçam as histórias, os mitos de origem das coisas e dos seres, proporcionando a manutenção das relações socioculturais vivas e possibilitando que tais conhecimentos sejam repassados a gerações futuras sem quebrar o elo dessa corrente de sabedoria cultural.

A EEI é um processo que consiste nos modos de repasse e produção dos conhecimentos indígenas e não indígenas. Esse modelo de educação, no qual se trabalham os conteúdos ditos universais alinhados ao conhecimento específico de determinada sociedade, tornou-se necessário para responder a novas demandas geradas pela sociedade atual. Esse mecanismo se tornou possível quando a educação escolar indígena se apropriou da instituição estabelecida pelos colonizadores, a escola.

Inicialmente, de modo geral, os povos indígenas sempre a enxergavam com certa desconfiança, pelo fato de muitos já estarem acostumados com a educação escolar não indígena. Entretanto, esse sentimento é compreensível, tendo em vista que há décadas o Estado colonizador se fazia presente com esse modelo de educação, que, de acordo com Bourdieu e

Passeron (2008), pode ser entendido como arbitrário, cultural, resultante da ação pedagógica, deixando no inconsciente dos indígenas que essa educação colonizadora era que servia para o povo.

Contudo, esse legado do Estado não se sustentou muito, uma vez que, diante de necessidades atuais e da forma como era pensado esse novo modelo de educação em que o povo se apropriava de uma estrutura que antes servia como instrumento de colonização e ressignificação, transformou-se agora em um instrumento de fortalecimento da cultura e de busca de direitos.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos Munduruku tiveram no Projeto Pirayawara, do Programa de Formação para Professores Indígenas do Amazonas, um ponto de inflexão, porque antes disso a educação escolar indígena não existia para nós; era igual para todas as sociedades, seja ela indígena ou não. Foi a partir de 1999 que começou o processo da EEI no nosso meio. Ela trouxe à tona tudo aquilo que não valorizávamos por não ter compreensão sobre a importância desses valores, sobre o valor da própria língua Munduruku.

Esse sentimento de negação, internalizado, fazia com que tivéssemos vergonha de cantar e falar na língua. Todo conhecimento que tínhamos, como a dança, os cantos tradicionais, a valorização dos curandeiros, dos pajés, parecia na nossa mente que não tinha valor. Inclusive, ao longo dos tempos, pensávamos que o pajé existia somente para fazer o mal, entre outros conhecimentos que tínhamos. Ser Munduruku era colocado como algo inferior, de que deveríamos nos envergonhar.

Quando a educação escolar indígena surgiu, houve uma grande mudança de pensamento que trouxe um entendimento melhor para nós, enquanto professores, para o povo da aldeia e para toda a sociedade Munduruku; depois disso, o povo, os professores, as lideranças já passaram a ver a educação escolar indígena de uma forma diferente. Mas antes, por ser algo novo e que a aldeia não estava acostumada, houve um choque; não foi fácil quebrar um ciclo que durava mais de 300 anos, tendo em vista que, naquele tempo, os alunos andavam com vários livros embaixo do braço. Em seguida, a orientação foi que a educação tinha que ser produzida, construída.

Desconstruir esses conceitos deixados como legado pelo colonizador não foi tarefa fácil. Além da desvalorização da cultura, o próprio povo já não se reconhecia mais como Munduruku, considerando que os Munduruku do Amazonas foram entre todos os que mais sofreram com o processo histórico do contato. Foi daí que o professor indígena Munduruku passou a se ver como um agente transformador da realidade sociocultural do povo, trazendo como ideário pedagógico a afirmação e a recuperação histórica da cultura desse povo, não como imagem do

passado, mas como elemento de uma cultura viva e perene, que se reproduz em contextos globais e modernos, atualizando e redefinindo-se culturalmente, de acordo com suas necessidades presentes.

Construir um projeto de transformação da realidade, na qual a educação escolar indígena é entendida como ato político e cultural, não é tarefa fácil, porque exige dos professores indígenas dedicação e comprometimento. Cada educador assume o papel de pesquisador de sua própria história. Os mais velhos contavam histórias que há muito tempo estavam guardadas na sua memória, visto que a nova dinâmica social vivenciada pelo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal impõe outro ritmo. Diferentemente dos antepassados, o repasse de conhecimento outrora feito pela oralidade já não é mais executado.

Com o advento da modernidade, já não se têm mais as rodas de conversa no início da noite em que eram contadas as histórias; os momentos durante o dia em que os mais novos aprendiam com os mais velhos a fazer seus utensílios do dia a dia. Esses costumes deixam de existir devido às novas dinâmicas e necessidades. Quando esses aprendizados deixam de ser praticados, surge outra realidade, pois o capital cultural que produz conhecimento próprio deixa de ser posto em prática. Assim, nasce a necessidade de se adquirirem aqueles mesmos utensílios, como os paneiros, os remos, as canoas, entre outros; no entanto, como não são mais produzidos internamente, é necessário continuar mantendo as relações de comércio com os de fora. Agora, nessa nova relação comercial, além dos espelhos e implementos agrícolas, tem-se também de comprar os objetos que antes eram feitos pelos próprios Munduruku.

Não significa isso que a educação escolar indígena vai aqui assumir o papel de “resgatadora” das habilidades artesãs do povo, muito embora ela seja capaz de provocar uma discussão sobre esse assunto. Em algumas escolas Munduruku da TI Kwatá-Laranjal é visível o esforço do professor quando incentiva os alunos a fazerem pequenos remos, canoas, arcos e flechas em miniaturas. Percebe-se aí que mesmo entendendo que a educação escolar indígena não vai ajudar as famílias a aprenderem a fazer sua própria canoa ou remo, ela traz a discussão para que o povo da aldeia reflita sobre os vários fatores benéficos na fabricação de seus próprios utensílios. Um desses fatores é a valorização desses saberes ancestrais, outro é de que essa nova dinâmica capitalista faz parte do universo não apenas dos Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, mas de todos os indígenas do Brasil que já estão há bastante tempo na linha do contato, fazendo com que comecem a girar dentro do próprio território capitais financeiros a partir do capital cultural. Se em dado momento da história o povo produzia seus próprios utensílios, noutro passou a comprar e agora volta a produzir, numa dinâmica diferente. De certa forma, esse capital retorna de novo às suas origens. Ingold (2010, p. 20) afirma que:

Assim como a teoria evolucionária imagina que as especificações de forma orgânica, codificadas em genes, podem ser passadas de geração em geração, independentemente dos processos de desenvolvimento, a ciência cognitiva também imagina que o conhecimento cultural, codificado em palavras ou outros meios simbólicos, pode ser passado adiante, independentemente de sua aplicação prática em tarefas e contextos específicos.

Nesse momento, a escola é ressignificada a partir da EEI, assumindo a função de elo dessa corrente cultural no que tange ao repasse de conhecimento, não mais de forma oral, mas de forma escrita, como afirma o professor Alexandre dos Santos Cardoso Munduruku, de 53 anos, da aldeia Kwatá. Já foi dito por mim e Alexandre Munduruku, neste trabalho, que a educação escolar indígena faz com que ganhe um novo sentido a figura da sala de aula, que é uma estrutura do Estado há bastante tempo em meio às aldeias Munduruku, dentro daquilo que compete como política pública. Contudo, para que esse significado se torne algo concreto, cada professor tem que internalizar qual o papel e a função da EEI para seu povo e, por essa compreensão, buscar em suas próprias reflexões mecanismos para que essa educação faça sentido para o povo, tendo em vista que este e o próprio professor já estavam acostumados com uma educação de fora, que por sua vez já chegava pronta.

Mesmo diante de todas as dificuldades possíveis – seria ingenuidade minha afirmar que todos os professores se envolveram e que todos os pais de alunos aceitaram tais mudanças sem fazer críticas – a maioria dos professores, com apoio de todas as lideranças, assumiram para si a responsabilidade de ajudar a formar novos cidadãos Munduruku. O objetivo geral das escolas Munduruku é desenvolver uma educação que garanta e assegure o direito à cidadania, ajudando a fazer uso da tecnologia, respeitando a diferença e fazendo da escola um local de reflexão sobre a vida e o trabalho do povo, ao mesmo tempo em que contribua para a recuperação da memória histórica, o fortalecimento da cultura e a melhoria das condições de vida e saúde das comunidades Munduruku.

Nesse sentido, vamos continuar enfatizando as funcionalidades da escola enquanto instituição responsável pelo repasse de conhecimentos, visto que, por meio dela, o indígena Munduruku estará aprendendo sobre suas próprias raízes. Trata-se de uma educação de variedades, segundo a qual o estudante Munduruku possa aprender não só a história dos seus antepassados, mas também tudo o que é ensinado na escola regular; para que essas crianças ou adultos tenham a possibilidade de articular saberes relevantes ao povo, de fazer parte das discussões políticas da aldeia em que vivem, de saber se impor ante os acontecimentos tecnológicos e globais do mundo atual, sem esquecer suas raízes, suas cosmologias, as falas dos antigos, sua identidade Munduruku.

Figura 1 – Encontro pedagógico com a participação do professor Alexandre Munduruku



Fonte: Lima (2010)

Por causa dessas possibilidades, a escola indígena é necessária e de extrema importância. Não que ela seja a responsável por tudo, mas é um local de reflexão dos valores culturais do povo. Devemos plantar sementes da curiosidade, regá-las com interesse, para que, daí então, possamos colher os frutos da pesquisa, buscando informações e fazendo com que isso tudo gere frutos na construção de conhecimentos.

A escola ocidental, de modo geral, foi pensada como um local de produção de conhecimento, para que grandes mentes pudessem organizar suas ideias sobre como entendiam a sociedade e o universo em sua plenitude, muito embora hoje tenha outra função que é moldar as mentes de acordo com interesses do Estado.

Bourdieu e Passeron (2008) vão destacar, em “A reprodução”, dois conceitos que servirão de base para entender os princípios da desigualdade e desses interesses em meio ao processo de ensino-aprendizagem: violência simbólica e capital cultural.

A violência simbólica atrela-se à ação pedagógica que, realizada por uma autoridade escolar, tende a afirmar, inclusive, de forma oculta, a cultura dominante, levando à marginalização de parcela dos estudantes. Nessa perspectiva, o capital cultural, isto é, a bagagem cultural apreendida externamente à sala de aula e trazida pelos alunos, será importante instrumento que consolidará essa desigualdade em virtude do não acompanhamento adequado das informações repassadas na instituição escolar. Ademais, pelo fato de seu discurso tornar-se alheio à realidade desses educandos, a escola deveria ser um local de produção de conhecimento. Para os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, na verdade, foi durante muito tempo um instrumento de repressão e violência, tanto simbólica/cultural quanto física.

De forma ilusória, as teorias pedagógicas acreditam que é possível preparar uma criança para viver na sociedade, sem que ela esteja em contato com esse mundo exterior, criando-se, com isso, conceitos e conhecimentos que estão totalmente fora da realidade do aluno. Enfim, a escola ergue enormes barreiras para evitar que o cotidiano da sociedade penetre no ambiente escolar, de forma que isso acaba reproduzindo o individualismo e comportamentos antissociais, levando, às vezes, o ser humano a ter atitudes totalmente introvertidas.

A forma como a escola ocidental foi pensada e as culturas também sofreram mudanças no sentido não só epistemológico, mas também político. O local antes era usado para que o ser humano aprimorasse seus conhecimentos críticos acerca da sociedade que o envolvia. No cenário nacional, essas mudanças se deram ao longo dos anos, acompanhando os avanços e as necessidades da sociedade. Essas transformações foram significativas para o país, principalmente no que diz respeito ao funcionamento e ao acesso da população brasileira ao ensino público.

Novas formas de organização da sociedade foram surgindo, fazendo com que desaparecessem os interesses comuns aos membros de um determinado grupo. Assim, o processo educativo, que era único, passou a ser dividido pela desigualdade econômica, separando os burgueses dos trabalhadores. Muito embora houvesse ocorrido essa fragmentação da educação no passado, imposta pelo capitalismo, hoje nos vemos diante da escola como fator social influenciado pelas transformações do homem e da sociedade. A sala de aula, que no início foi usada com a função de colonizar, é ressignificada, sendo empregada como instrumento de luta, afirmação e reafirmação da cultura, tendo em vista que a cultura dos povos indígenas era e ainda é olhada como inferior.

4.2 A EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO RIO CANUMÃ

Segundo a liderança Francisco Cardoso Munduruku, 64 anos, da aldeia Kwatá, rio Canumã, em diálogo, os anciões costumavam falar sobre o passado nas rodas de conversa, nas quais muitas vezes relatavam o que ouviam dos mais antigos. Dentre esses antepassados, ele destacou a dona Ester Caldeira Cardoso, 103 anos, e dona Antônia, já falecida. A anciã comentava que a primeira escola a ser instalada no rio Canumã foi obra da Igreja Católica, por volta de 1900, e funcionou na Comunidade Vila de Canumã. De acordo com Leal (2018, p. 120), a aldeia de Canumã remonta ao final da primeira década do século XIX. O autor destaca que:

Trinta anos antes, por volta de 1820, Karl Von Spix havia passado por Canumã e notado que ali ficava a primeira missão dos índios Munduruku, fundada por volta de 1811 pelo carmelita Frei José Álvares das Chagas e que abrigava cerca de mil índios, sendo dirigida pelo padre secular de nome Antônio Jesuíno Gonçalves.

A presença desses missionários permanece viva na memória, pois, passando de geração a geração, é possível identificar relatos sobre eles atuando na administração das aldeias ou até mesmo na educação. O Sr. Francisco Munduruku destaca que, de acordo com os relatos de seus pais e avós, as aulas dadas pelos missionários tinham como objetivo a evangelização, ou seja, o caráter religioso, visando “salvar suas almas” que, de acordo com a igreja, viviam sem Deus. Padre Oliveira – era assim que Francisco Cardoso Munduruku se referia a ele – foi um dos últimos professores na região, depois de muitos anos de atuação na comunidade. Lecionava nas igrejas ou em barracões aos Munduruku e aos ribeirinhos das adjacências da Vila de Canumã, porém os moradores do alto rio Canumã afirmam que não eram atendidos pela igreja, visto que, para esses jovens, o acesso à educação escolar ofertada era dificultado em razão da distância, pois teriam que remar mais de um dia de viagem.

Durante as rodas de conversa com Francisco Cardoso Munduruku, 64 anos, e sua irmã, dona Izabel Cardoso, 66 anos, pude perceber que havia dois entendimentos acerca da função da escola. Para os padres, a ideia de ensinar os indígenas a ler e a escrever era para que pudessem ser evangelizados com mais facilidade. A evangelização era realizada por meio da apresentação da leitura e da interpretação da Bíblia, pois assim poderiam compreender melhor o mundo religioso do ponto de vista cristão, supostamente desconhecido pelos Munduruku da época. Considerando que, desse modo, eles seriam de fato inseridos no mundo cristão, para os pais Munduruku, o sentido de ir para a escola religiosa era para aprender a ler e a escrever: “[...]”

saber pelo menos assinar seu nome, não ser analfabeto”, como diz dona Izabel Cardoso Munduruku.

A educação ofertada pela Igreja atendia aos que residiam no entorno da Vila de Canumã. Os moradores de aldeias mais distantes tinham que buscar alternativas, como destacou Francisco Cardoso Munduruku, lembrando conversas suas com dona Ester Caldeira Cardoso. Ela relatou que, em meados de 1930, os moradores da aldeia Xadá (que não mais existe), no alto rio Canumã, contrataram para lecionar na localidade uma professora particular, que, destacou a anciã, era paga com recurso próprio dos Munduruku. As famílias se reuniam e coletavam o dinheiro proveniente dos produtos advindos da floresta ou da farinha produzida e vendida. Entretanto, esses contratos não duravam muito, uma vez que, quando as famílias não conseguiam juntar dinheiro, o profissional deixava o trabalho. Segundo o relato, a primeira professora contratada chamava-se Amélia e era casada com o Sr. Tori, ambos não indígenas vindos de Manaus. Em relação ao seu processo de ensino, é lembrado que a metodologia aplicada era a da violência: raspava a cabeça das crianças, batia, proibia de falar a língua Munduruku.

Ainda de acordo com Francisco Cardoso Munduruku, a professora e o marido, seis meses depois, voltaram para Manaus, deixando as crianças sem professor. Em análise acerca do exposto, é importante destacar que, mesmo diante da violência simbólica, física e cultural, a saída da docente não se deu devido ao seu método perverso. Pude perceber, na fala de Francisco, que os pais daquela época não se importavam com a violência aplicada na escola, tendo em vista que isso se reflete até hoje em algumas famílias mais antigas, as quais dizem que o professor é pai e mãe dentro da sala de aula. Sobre a ação pedagógica violenta, Bourdieu e Passeron afirmam:

Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. [...] compreende-se por toda ação pedagógica, quer seja esta exercida por todos os membros educados de uma forma social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere esta tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indireta, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada). (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 26).

Essa concepção de que o docente é pai e mãe na escola é resultado da ação pedagógica, fruto de educação institucional. O processo a transforma em uma educação familiar de pátrio poder sobre as crianças; sendo reproduzido de uma geração para outra, o passado se torna presente em um contínuo ciclo. Muitos dos pais tiveram contato direta ou indiretamente com escola e, por esse processo chamado “ação pedagógica”, reproduzem os valores, legitimando a

“autoridade pedagógica”. Mesmo que essa “violência” não seja percebida – e mesmo sendo percebida, foi naturalizada – a instituição escolar, dentre outras formas, faz com que a pessoa não se considere violentada, aceite com naturalidade o discurso, passando a reproduzi-la também. Para Bourdieu e Passeron (2008), a ação pedagógica arbitrária reproduz socialmente as relações de força, que servem de base para sua manutenção. Sabendo que o que se impõe é um arbitrário cultural de grupos dominantes, no mesmo sentido, o que se reproduz são as “relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 25).

Para a imposição de um arbitrário cultural via ação pedagógica, é necessária, segundo Bourdieu e Passeron (2008), a existência de uma autoridade pedagógica. No caso específico da ação da professora Amélia, fica perceptível que os pais concordavam com a autoridade que ela apresentava. Chega-se a um paradoxo: por um lado, a educação seria uma violência e, portanto, ilegítima e questionável; por outro, essa mesma hostilidade estaria na base da educação e da autoridade de um ensino considerado legítimo. Isso quer dizer que não há ação pedagógica arbitrária, pois esta era justificada pelo sistema; para que ela exista, criam-se as bases ideológicas na tentativa de esconder o fim que se almeja, ocultando o sentido da violência para poder impor a ideia, a cultura, a língua e outros elementos e instrumentos de dominação, assim desqualificando as culturas e as referências do outro.

Quando se chega a tal ponto de naturalidade, a própria autoridade pedagógica passa a se constituir como argumento legítimo de defesa da inculcação velada do arbitrário cultural que, muitas vezes, acaba atravessando gerações, fazendo com que os pais atribuam total responsabilidade, de forma inconsciente. Por isso permite que o Estado, sendo este o definidor da política de educação formal, sobreponha seus valores aos valores da cultura Munduruku como a proibição de falar a língua de seus ancestrais.

Os agentes reprodutores só o farão quando concordarem que determinada ação deva ser reproduzida e previamente assimilada pelo agente. Em um contexto de escola tradicional não indígena, a naturalização justificaria o uso de técnicas de coerção, como castigos, humilhações, uso de instrumentos para sanções corporais, entre outros, porque o agente detém a autoridade legítima para aplicar a “punição pedagógica”.

Não é meu objetivo analisar a trajetória da professora Amélia e do padre Oliveira, mas, sim, situar a ação e a autoridade pedagógica que pairam sobre as águas dos rios, vilas e comunidades da região, fontes de que os moradores antigos bebiam. Ainda sobre o padre

Oliveira²², após a sua saída, a Prefeitura de Borba contratou um professor para atender a Vila de Canumã e adjacências. Não se sabe ao certo o nome desse professor, pouco se sabe sobre sua atuação, mas era conhecido popularmente como Acari. Não encontramos registro oficial sobre a sua vinculação ao poder público municipal e os depoimentos de Munduruku não trazem detalhes sobre ele. Todavia, tratou-se de alguém que atuou na docência na Vila de Canumã.

Depois que o professor Acari deixou de lecionar, assumiu o professor Luiz Gonzaga, oriundo da localidade. Foi aluno do padre Oliveira e do professor Acari, sendo a primeira pessoa moradora da Vila a assumir a sala de aula como docente. Produto do sistema, reproduziu a prática pedagógica e manteve o “sistema de ensino” na escola.

Notam-se as linhas que seguiram as escolas na região: a espontânea, segundo a qual os pais pagavam para os filhos terem acesso à educação formal; a secular, patrocinada pela Igreja Católica; e a estatal. Todavia, os anciãos me indicaram que uma outra forma de acessar essa estrutura educacional sem precisar pagar era quando a Igreja Batista, localizada na aldeia Kwatá, disponibilizava pessoas para dar aula e, ao mesmo tempo, fazer o trabalho de evangelização da igreja. Segundo Francisco Cardoso Munduruku, a Igreja Batista foi trazida por um pastor do SIL, chamado Alberto, em meados de 1964.

Além do pastor, três mulheres conhecidas como Iza, Margarida e Margaridinha faziam parte do SIL. Eram professoras e estudavam a língua Munduruku. Duas dessas mulheres eram americanas e uma era alemã. Durante 5 anos, elas e o pastor ficaram na aldeia, período no qual foi construída uma igreja. Após a saída dos missionários, o senhor Flávio ficou responsável, e outras pessoas, depois, passaram a ser referência da Igreja Batista na região. Esta não colheu os frutos que esperava: poucas pessoas aderiram à congregação. Não há registro das práticas pedagógicas dos membros dessa Igreja. Sobre esse fato, levanto a hipótese de que os missionários focaram intensamente na evangelização e relegaram a educação formal ao plano secundário.

Na década de 1970, do século XX, a educação volta a ser laica. A FUNAI contrata o professor Carlos Madeira, morador da Foz de Canumã, para lecionar na aldeia Kwatá. Sobre essa ação do órgão indigenista, Francisco Cardoso Munduruku destaca que Carlos atuou como docente na rede pública municipal, e por três anos lecionou na localidade. Após sua saída, a comunidade recebeu o professor Guilherme, em 1975, também contratado pela FUNAI, que permaneceu na aldeia até 1981. A liderança Munduruku ressalta que a maioria dos professores

²² Durante as entrevistas, os entrevistados não souberam precisar o ano e não encontramos registros documentais na Secretaria Municipal de Educação nem nos arquivos da Prelazia do município de Borba.

indígenas que estão atuando hoje em sala de aula foram alunos desse professor. De 1982 a 1991, assumiu a docência, junto aos Munduruku, a professora Artemísia Castro da Silva (Teca).

E foi a partir do início da década de 1990 que os primeiros Munduruku começaram a assumir salas de aula para lecionarem em suas respectivas aldeias. Entretanto, essa ideia começou a ser construída a partir da participação de professores Munduruku no movimento dos professores indígenas. Os primeiros a participarem das reuniões do COPIAR foram: Aldenor Munduruku, pelo rio Marimari; pelo rio Canumã, Rosana Munduruku. Depois de Aldenor, quem passou a representar o Marimari foi Manoel de Matos Munduruku. Logo após a saída de Manoel, Eurico assumiu a representatividade. Enquanto isso, Rosana se mantém pelo Canumã. A participação nesses eventos possibilitou o fortalecimento da figura do indígena como docente nas aldeias Munduruku.

4.3 A REGIÃO MARIMARI

Segundo o professor Raimundo Viana, 46 anos, Munduruku na aldeia Mucajá, rio Marimari, a primeira escola implantada foi do programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. O projeto propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos acima de 15 anos, com o objetivo de promover a alfabetização em “[...] qualquer idade ou condição”, mediante “[...] cursos especiais, básicos ou diretos” (BRASIL, 1973b, p. 9-10), diminuindo o grande número de analfabetos existentes no país, que na época alcançavam a taxa de 56% da população; foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Este não chegou a ser implantado nas aldeias localizadas no TI Kwatá-Laranjal.

O primeiro professor do MOBRAL, na região, foi o falecido pai de Raimundo Viana, o professor José Costa, contratado para trabalhar por meio dessa plataforma. Ele chegou na região do rio Marimari por volta de 1966, vindo do município de Maués. Trabalhava em um barco de regatão e, ao estabelecer residência na aldeia Mucajá, conheceu e se casou com dona Quitéria Viana Munduruku. Passou a fazer trabalhos sociais para ajudar indígenas tanto da aldeia Mucajá quanto de outras aldeias e não indígenas das adjacências a conseguir organizar a documentação para solicitar a aposentadoria. Mesmo após o fim do MOBRAL, José Costa continuou atuando como docente, contratado pelo município.

Por volta de 1975, a demanda de alunos aumentou e houve a necessidade de contratar mais professores. Antônio Barbosa, já falecido, chegou à aldeia Mucajá, vindo do município de Maués e casou-se com dona Zeni Moreira, atualmente com 74 anos. Exerceu a docência de

1975 a 1993, quando morreu vítima de afogamento em razão do alcoolismo. O professor José Costa continuou exercendo a função até se aposentar em 1997. Foi a partir do período de sua atuação e por intermédio dele que o município intensificou sua relação política com os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Como bandeira político-partidária para aquisição de votos, contratou professores indígenas para outras aldeias que não tinham. Devido à falta de escolas e de docentes, mandavam seus filhos remarem longas distâncias todos os dias para terem acesso à estrutura mínima da educação escolar.

4.4 METODOLOGIA DA ESCOLA A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR MUNDURUKU

A estrutura de educação em moldes ocidentais neutraliza e elimina a metodologia de repasse de conhecimento tradicional. Por meio dela, os grandes pajés, os grandes biboy²³ (caciques) eram formados na cultura Munduruku. Além disso, esse procedimento servia também para ensinar os valores da cultura. A história que o sujeito ouvia de seus avós, cujos bisavós lhes contaram, ia sendo revisitada e se construindo ao longo das gerações. Dona Ester Caldeira Munduruku, ou dona Jurandi, como é conhecida, expressa suas considerações sobre isso durante a formação de professores indígenas, realizada na aldeia Kwatá em 2003, afirmando que: “[...] nós não precisamos de escrita para conhecer nossa cultura, mas, sim, da fala.”

A dinâmica cultural tem a ver com a dimensão do tempo. Por isso está em constante mudança. Tais transformações acompanham as condições históricas, econômicas, sociais e políticas de cada sociedade. Dessa forma, entende-se que, devido à influência fortíssima da cultura ocidental, tornou-se inevitável que a metodologia de ensino da cultura indígena sofresse mutações consideráveis, as quais, de certa forma, levaram muitos povos a reinventarem-se enquanto povo e a reverem seus processos de ensino-aprendizagem.

No intuito de recuperar elementos diacríticos da cultura nesse processo de reinvenção, em função do intenso contato, muitos grupos buscaram firmar e reafirmar a etnicidade, vendo na educação escolar indígena uma possibilidade de que esses elementos passem a compor a história no presente. Valendo-se da estratégia de trazer os mais velhos para a escola ou fazer o trabalho de campo, indo até a casa dos idosos, busca-se conectar o passado ao presente e o

²³ Tradução: “cacique” em língua Munduruku.

presente ao futuro. Esses tempos não são desconexos, não seguem em paralelos distintos, estão imbricados e interdependentes.

A “contação de história” é que preenche as lacunas deixadas pelos elos quebrados da corrente cultural enfatizados pelas narrativas dos livros didáticos. A partir da narração de histórias pelos anciãos é que memória e história interagem para formar a história dos Munduruku. Os professores internalizaram a necessidade de se registrar essa memória em uma linguagem escrita “para que ela não se perca”, mas principalmente para que haja material próprio e específico para usar na escola. Sobre isso, o professor Alexandre dos Santos Cardoso Munduruku, 53 anos, da aldeia Kwatá, afirmou na entrevista: “[...] a educação Munduruku teria que ser construída a partir das histórias dos antigos.”

Os professores indígenas, ao se pautarem nas metodologias descritas acima, buscam estabelecer uma nova relação com a comunidade. Agora, ela seria também responsável pela reconstrução da memória histórica do povo; os velhos voltaram a contar suas histórias, não mais como era feito no passado. Agora, eram recontadas com outra dinâmica: os educandos, em vez de aprenderem apenas ouvindo, no início da noite, acompanhando os mais velhos nas pescarias ou na roça, agora passam a ter função de registrar esses momentos, dentro de um horário estabelecido como horário de aula, para que, a partir desses registros, os sábios contadores de histórias se sintam novamente parte importante na construção de saberes, os quais chegaram até eles de forma oral. Esses conhecimentos já não seriam mais repassados da forma como o ancião aprendeu, criava-se então uma nova forma, a partir dos registros, de contar as histórias que sempre foram repassadas de geração em geração pela oralidade, sem que fosse necessário fazer nenhum registro escrito.

Com o passar dos tempos, os Munduruku foram se apropriando da escola e aplicando metodologias específicas para trabalhar em sala de aula, trazendo como pano de fundo a cultura do povo. O método de aprendizagem via a pesquisa surgindo a partir das orientações advindas do Pirayawara. Trago como exemplo desse método as histórias contadas pelos antigos que já não faziam mais parte do imaginário dos jovens. Segundo Francisco Cardoso Munduruku, “os jovens não conheciam mais a cultura Munduruku”. Como grande parte dessa juventude frequenta a escola, enxergou-se na sala de aula, mediante a educação escolar indígena, a possibilidade de fazer uma conexão entre os jovens e a cultura.

Entretanto, a escola ocidental hoje é uma realidade entre os Munduruku, salvo aqueles que ainda estão isolados ou são povos de recente contato. É importante destacar que quando ela chegou, veio com o propósito de ensinar todos os valores externos, fazendo com que os valores internos fossem esquecidos.

Um dos trabalhos interessantes e que podem expressar bem esse “giro da chave” é o trabalho da professora Rosana Brasil Munduruku, 49 anos, na Escola Municipal Indígena Kasopta, da aldeia Kwatá, rio Canumã. Fomos colegas de formação no Projeto Pirayawara, nos anos de 2000 a 2004. A docente sempre demonstrou aptidão para trabalhar com crianças da faixa etária que corresponde à educação infantil. Ao término do Projeto, passamos a nos encontrar em eventos pedagógicos dos professores indígenas da TI Kwatá-Laranjal. Em um desses encontros, a professora relatou uma de suas experiências desenvolvidas com educação infantil, sempre enfatizando a língua Munduruku.

Eu trabalho com as crianças de forma lúdica. No primeiro momento, eu não exijo que as crianças aprendam logo a escrever como os pais exigem. Eu trabalho muito a oralidade, sempre valorizando a língua Munduruku. Eu trabalho fazendo mímicas com eles e falando, por exemplo, para trabalhar a língua Munduruku. Eu os deixo bem à vontade na sala de aula, sem precisar seguir as regras das carteiras em filas. Depois de cantar alguma musiquinha na língua eu começo a perguntar: “*sapukai djepopo?*”, fazendo gestos para que eles, mesmo sem saber falar a língua, descubra através dos gestos que *sapukai* é galinha e *djepopo* é voar. Quando eles descobrem que *sapukai* é galinha e *djepopo* é voar, eu os ensino a responder: “*Djepopo djepopo, sapukai djepopo, voa, galinha, voa*”. E assim continuo: “*Pui djepopo? Jabuti voa?*” E assim como na primeira pergunta eu usei a mímica, na segunda também. Eles tinham internalizado que *djepopo* é voar e através da mímica, descobriram que *pui* é jabuti. Ficou claro a pergunta, mas eles ainda não sabiam falar não em Munduruku, então tive que ensinar. Não é igual a *kã'amã*. E assim eu ia trabalhando a fala deles, ia ajudando a montar frase; é claro que não dá para exigir muito nessa idade, mas a gente já vai plantando a sementinha na cabecinha deles. Na coordenação motora a gente trabalhava pedindo que eles pintassem as figuras da galinha, do jabuti e de outras coisas que a gente trouxesse para a sala de aula com eles. (ROSANA BRASIL MUNDURUKU, informação verbal).

Essa nova metodologia teve e tem como ideário colocar como princípios os valores socioculturais do povo Munduruku. O ensino deve ser útil, deve expressar valores culturais, dar vida ao ser indígena, ser Munduruku. Deve dar sentido à vida da pessoa. Por esses motivos, há evidências de que o método investido visa colocar o conhecimento das tradições e crenças indígenas em consonância com o interesse indígena. À medida que se agrega esse conhecimento, outros saberes passam a ser subsidiários de um conhecimento mais amplo.

Enquanto política, a escola em que atua a professora Rosana inclui atividades que serão usadas no dia a dia dos jovens Munduruku, como pescar, coletar itens da floresta, cultivar alimentos, fazer a contagem das plantações, construir canoas, casas, fazer farinha, palha para a cestaria, entre outros trabalhos. Não podemos esquecer que os jovens ouvem as histórias dos mais velhos como lição de casa, registram e contam aos professores e colegas de aula. Cada assunto ou tema importante de cada comunidade é levado para a discussão em sala de aula e

compartilhado da melhor forma com outras comunidades. Eles discutem os seus problemas, procurando uma solução de forma sábia e mais rica para todos.

As matérias das escolas atuais tradicionais, como geografia, matemática, história e biologia são aprendidas durante as pesquisas ou nas oficinas. Por exemplo, a geografia é ensinada estudando os rios e igarapés e terrenos da região. Nesse momento, o professor apresenta o espaço, o mapa da terra indígena. Todo o conteúdo abordado é por meio das oficinas e deve ter utilidade na vida do aluno. Desse modo, a prioridade não é aprender fórmulas e regras, mas adquirir conhecimentos que possam utilizar na prática. Assim deveria ser em toda escola, aprender e ensinar na prática o que necessitamos para o futuro.

4.5 OS VALORES INDÍGENAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao falar de cultura Munduruku contemporânea, não estou criando uma ruptura com as histórias do passado, mas propondo entender como o povo vive a cultura nos tempos atuais, fundamentando-se nos conhecimentos construídos no passado. Estes, os quais fundamentam a vida e a vivência dos Munduruku, são os benzimentos de prevenção e de curas; são as crenças nas forças protetoras e destrutivas das divindades; os diversos modos de conduzir suas vidas de acordo com as exigências de cada momento; dietas alimentares antes, durante e pós-ciclos menstruais, após o nascimento; respeito pelos diversos ciclos da vida humana até a morte; valorização de narrativas de histórias sagradas (mitos), do surgimento da humanidade; realização de festas com ritos e cerimoniais, danças e cantos relacionados com os ciclos de festas, seja ela no âmbito cultural, seja da religião ocidental, que seguem os ciclos da vida humana e da natureza; valorização dos saberes tradicionais construídos por suas avós; valorização da organização social e política do povo.

Ao longo de toda a vida, as pessoas passam por muitos aprendizados, dos mais diferentes jeitos e em vários momentos. O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada lugar. As crianças Munduruku, por exemplo, aprendem muita coisa com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos e as avós. Os conhecimentos podem ser transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, como os trabalhos comunitários, os *puxiruns* (trabalho coletivo em que todos se ajudam mutuamente) durante os rituais e as festas.

É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto deles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira

é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos. É por meio desses processos de aprendizagem que as crianças aprimoram as técnicas necessárias para realizá-las futuramente.

De acordo com Festas (2015, p. 717):

Considera-se que o pensamento e o conhecimento decorrem das relações entre pessoas envolvidas numa atividade que está sempre inserida num contexto social, cultural e histórico. Desse modo, a aprendizagem é situada em uma prática do mundo em que vivemos e resulta da atividade e da participação do indivíduo nessa prática. As profissões tradicionais, resultantes de uma aprendizagem realizada fora do meio escolar, como aquelas analisadas pelos autores da aprendizagem situada (isto é, a das parteiras da tribo Maya, Yucatec e a dos alfaiates), demonstram como se faz a introdução e a adaptação dos sujeitos a uma determinada comunidade de saberes. Caracterizada pela inseparabilidade do saber e do saber fazer, pela relação com o trabalho, pela inserção num contexto específico e pela ausência de um ensino formal e escolarizado, a aprendizagem dessas profissões ilustra como os sujeitos transitam de uma participação periférica legítima para uma participação plena nas práticas de uma comunidade.

Nesse sentido, trazendo o conceito acima exposto para o contexto educacional, a interação social deve sempre ser levada em consideração e entrar como um componente crítico, fazendo com que as atividades desenvolvidas pelos alunos, no seu dia a dia, sejam trazidas para dentro da escola e se transformem em elementos de análise curricular, relacionando-se sempre com os saberes tradicionais. O aprendizado situado permite que aprendizes se tornem envolvidos em uma “comunidade de prática”, que incorpora certas convicções e comportamentos a serem adquiridos. À medida que a criança ou o jovem se move da invisibilidade da aldeia para o seu “centro”, ele se torna mais ativo e envolvido dentro da cultura. Além disso, o aprendizado situado é normalmente não intencional, em vez de deliberado.

Ainda de acordo com Festas (2015), tal configuração é o que Lave e Wenger (1991) chamam de processo de “participação periférica legítima”, a qual se dá fora do contexto institucional da escola. Na convivência com os mais velhos, aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo, assimilando-se, dessa forma, por exemplo, quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, e com quem poderão se casar no futuro. Assim, as crianças vão entendendo qual a sua importância na comunidade.

O processo de ensino-aprendizagem leva também em conta a iniciativa da criança, visto que muitas vezes ela mesma, ao se aproximar de uma pessoa que está fazendo uma cerâmica, ou que está fazendo uma canoa, passa a observar a técnica que está sendo aplicada pelo outro

nessas atividades. Então, com base nessas observações, aprende técnicas na fabricação de materiais relevantes para o dia a dia do povo de determinada aldeia.

Tal processo é quase que natural. Aquele que está construindo procura envolver aquele que observa, pedindo ajuda para segurar alguma coisa ou, como no caso da cerâmica, auxílio para amassar a argila até atingir a consistência ideal para começar a moldar os pratos, os fogões, as panelas etc. Esse trânsito da criança como observador tem um papel importante no que se refere à construção e à reprodução da organização social e define o espaço da aldeia como local de sociabilidade da criança indígena, da convivência com aqueles que partilham dos mesmos conhecimentos. A partir disso, consegue acessar esses espaços em função do importante papel na construção dos laços de parentesco, tendo em vista que sempre aquele que ensina ou é o irmão mais velho ou é o tio ou é o avô da criança.

Podemos constatar que existe um consenso entre o que está desempenhando alguma atividade e aquele que observa, ao caracterizarem a educação das crianças indígenas com base na participação delas nas atividades cotidianas e nos rituais da aldeia, bem como no exercício de observação de pessoas mais experientes (adultas ou crianças), quando participam de tais práticas, o que funcionaria como exemplo ou modelo para seu aprendizado. Dessa forma, pouco a pouco as crianças aprendem os modos de agir, os princípios e tudo aquilo que é importante para que se tornem pessoas produtivas e participativas. Para isso, é muito importante estarem sempre atentas aos trabalhos diários e ao aprendizado e transmissão de conhecimentos. No caso da construção da canoa, por exemplo, aquele que faz envolve aquele que observa, pedindo que limpe o local, tirando os restos da madeira que está sendo cortada para que a canoa ganhe forma. Muitas vezes, pede para o observador cortar, serrar um outro pedaço de madeira para fazer um banco ou outra coisa referente à canoa. A presença das crianças Munduruku nesses locais da aldeia constitui parte importante de sua educação, para que, quando se tornem adultas, tenham conhecimento da vida na comunidade. É de suma relevância que as escolas indígenas Munduruku, alinhadas aos processos de ensino-aprendizagem próprios do povo, desenvolvam suas experiências e práticas educativas, levando em consideração tais elementos primordiais à cultura do povo.

Para nós, Munduruku, a **educação escolar indígena** ocupa lugar da afirmação da identidade étnica do povo, valorizando suas línguas e ciências e garantindo ao povo e às suas aldeias o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não.

Dessa forma, com uma grande contribuição da educação escolar indígena, a identidade Munduruku da TI Kwatá-Laranjal deixa de ser considerada uma categoria social em processo

de extinção. Para se tornar caboclos, passam a ser respeitados como grupo étnico diferenciado, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

Ao longo das conquistas ocorridas na educação escolar, em que a sociedade Munduruku começou a reivindicar seus direitos em relação à escola, o espaço que antes era de negação e exclusão de identidades foi ressignificado e passou a ser um lugar de construção de relações com outras sociedades baseadas na interculturalidade e na autonomia política do povo Munduruku.

Ao refletir sobre essas mudanças, Cavalcante (2003, p. 22) ressalta que:

[...] concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. As escolas devem se constituir em locais onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais.

Mais recentemente, observa-se algumas mudanças no processo de participação dos professores no contexto de educação escolar indígena que fazem acender um alerta. O envolvimento dos docentes Munduruku tem se dado muito mais por uma questão estritamente salarial do que o envolvimento maior com a causa indígena. Esse movimento recente marca uma diferença entre os processos de luta vivenciados nas décadas de 1980 e 1990, em que a educação escolar indígena foi pensada como um projeto societário coletivo.

4.6 CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA

O currículo prescrito está predefinido em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes educacionais nacionais, livros didáticos e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em nível estadual, as escolas indígenas sob responsabilidade da SEDUC possuem uma matriz curricular de referência, que norteia a formulação dos currículos nessas escolas.

Em nível municipal, segue-se a normativa nacional, não se dispõe de uma matriz de referência específica para as escolas indígenas. Estas, por sua vez, não possuem Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo, em tese, que atuar dentro do que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) considera como currículo oficial. Contudo, não se ensina somente o que está formalmente definido nos currículos oficiais; há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no

ambiente escolar. Silva (2001) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto.

Segundo o autor:

[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída. (SILVA, 2001, p. 78).

A escola se vê obrigada a seguir a grade curricular do município, com todos os conteúdos nas caixinhas e de forma separada; todos esses valores subjetivos do povo são trabalhados no currículo oculto. Ainda de acordo com Silva (2001), o maior poder de ação do currículo oculto está justamente no fato de estar escondido dentro do currículo praticado em sala de aula.

Nas escolas Munduruku, as alterações nas políticas curriculares vêm adquirindo destaque; os professores vêm trazendo uma conexão entre os valores e os saberes tradicionais do povo e a escola, fazendo com que esta seja um elo entre os saberes ditos universais e os saberes locais. Assim, mesmo esses valores locais não estando explícitos nos currículos vindos de fora, os docentes defendem o que chamam de contextualização, reinterpretando-os para que possam trabalhar a cultura Munduruku como alicerce dentro das suas respectivas escolas, resistindo aos rumos das políticas curriculares e instituindo outras relações educativas nas instituições de EEI como currículo de resistência para a escola e para o povo.

Para o povo Munduruku, o currículo oculto não é aquilo que está sendo praticado em sala de aula, mas sim o que é praticado pelo grupo e trazido para sala de aula sem estar explícito nas diretrizes da escola que, por sua vez, segue o currículo do município. Dessa forma, o que se percebe é que a escola, mesmo sendo criada pela solicitação Munduruku, não se diferencia das demais cujo currículo é padronizado e definido pela SEMED de Borba. Isso se confirma nos relatos dos professores durante a pesquisa de campo, pois estes, ao serem questionados sobre a inserção da cultura Munduruku na escola, afirmam que todo o pano de fundo se pauta nos valores culturais do povo. Vejamos os relatos (transcrições *ipsis litteris*):

É necessário fazer reflexão para entender melhor onde estamos inseridos e a cultura que nós ainda temos. Exemplo: a caçada, a pescada, o futebol, os igarapés que vamos pescar, a mata que vamos caçar. A nossa comunidade já tem muitas coisas que antigamente não tínhamos como, por exemplo, a luz para todos. Ela trouxe coisas ruins e boas. Precisamos olhar ambos os lados para aprender a viver nesse espaço que estamos inseridos. Muitos alunos, os/as jovens, não sabem como que era antes e como é atualmente. Antes os nossos avós tinham costumes de sentar com a gente para contar histórias, e atualmente, não se faz mais isso, devido à tecnologia que chegou na comunidade. (JOSÉ PAZ MUNDURUKU, professor, informação verbal).

A educação escolar era igual pra toda a sociedade, tanto faz indígena Munduruku como a não indígena era igual. E a educação escolar indígena, ela praticamente não existia. A partir de 1999 pra cá é que começou o processo da educação escolar; ela veio e trouxe à tona tudo aquilo que a gente não valorizava. Muitas das vezes, não conhecia, que a gente até então fazia, mas não tinha conhecimento sobre aquilo que a gente fazia, a importância que a gente tinha da própria língua Munduruku, todo conhecimento que a gente tinha, como a dança, os cantos tradicionais... mas a partir de que aconteceu a educação escolar indígena, houve toda essa mudança de pensamento com relação a isso aí, e que veio trazer um entendimento melhor pra própria educação escolar, pra toda a sociedade Munduruku. Tivemos que fugir um pouco das normas da SEMED e não mais copiar no quadro o que estava nos livros vindo da SEMED, e passamos a usar esses livros apenas como material de apoio. Mas o que se trabalhava na escola era coisas da cultura, como a língua, os mitos, artesanatos, passamos a utilizar a natureza a nosso favor. (ALEXANDRE DOS SANTOS MUNDURUKU, professor, informação verbal).

A escola, com o currículo vindo do município, tem colocado pra nós a ideologia de fortalecimento da cultura da sociedade envolvente. Mas dizer assim, que a nossa cultura está viva, porque nós não perdemos nada. Só resta a gente colocar o pé no chão, aproveitar todos os nossos anciãos que existem na comunidade e que são memória histórica viva, porque, fora eles, nós não temos outras pessoas que a gente possa retomar nossa história. Então, hoje a escola diferenciada veio justamente pra fortalecer a cultura, através da língua, através da história, através dos costumes, através das tradições, quando se pensava numa escola democrática, quando os grandes idealizadores da educação democrática pensaram, eles pensaram numa educação que fosse refletida pela comunidade. Então, a escola ela está ali, não está só pro aluno aprender ler, saber escrever, mas aprender a retomar tudo que é de bom e que é de melhor, que faça parte da nossa cultura e que faça parte do fortalecimento dos nossos costumes. (VANDERLEI CARDOSO MUNDURUKU, professor, informação verbal).

Hoje nós não estamos mais trabalhando de acordo com o que vem da SEMED. Logo que a gente começou a trabalhar na educação diferenciada, ela surtiu muito efeito muito rápido. É que nós estávamos nas grandes formações de professores e também a formação continuada. Então estava surgindo um efeito muito grande, só que, rapidamente a população cresceu exagerada e aonde entrou muitos professores novos, aí a educação sofreu aquele grande impacto, porque antes trazia uma educação diferenciada e ela ia contribuindo com tudo pra gente ir num caminho só. Então, a gente já voltou naquela situação de trabalhar paralelo pra que nada perdesse, mas hoje a educação escolar indígena, ela contribui bastante, porque hoje todas as nossas palestras, que a gente fala em reuniões. E dentro de sala de aula, todos os professores, eles têm de formar o indígena, não só pra o mercado de trabalho, mas, sim, para a vida dele em comunidade, porque o aluno não deixa de ser um caçador, um pescador e principalmente cuidar da cultura, sem esquecer as raízes. E hoje, dentro da escola, ainda temos oitenta por cento que é diferenciada e é aceita. São cobrados pelos mais antigos sobre a cultura, porque senão já tinha dobrado de cabeça pra baixo. A educação escolar indígena ainda tem grande influência, porque senão a gente não formaria nossos caciques, nossos líderes. Sabemos que têm muitas influências, mas nós ainda conseguimos com ajuda dos mais velhos a trabalhar a cultura na escola e não apenas o que vem da SEMED. (RAIMUNDO VIANA MUNDURUKU, professor, informação verbal).

Aquilo que Silva (2001) conceitua como currículo oculto pode também ser entendido como currículo de resistência por parte do povo, na medida em que os professores, por meio de suas pesquisas com os mais velhos, passaram a estudar e a recuperar a memória histórica do povo. É importante destacar que esse processo não se deu somente pelas pesquisas dos

professores com os mais velhos. Também se constrói com as lutas políticas, segundo as quais caciques e professores se unem em prol da mesma causa, que é o fortalecimento da cultura Munduruku dentro e fora da escola, pois estes entendiam que antes, mesmo as escolas implantadas na comunidade, também vinham contribuindo para enfraquecer usos, costumes e tradições dos povos indígenas, ou seja, perceberam as mudanças ocorridas no seu cotidiano e nas suas vidas ao longo dos anos.

Dessa forma, visionavam que a escola poderia ser um instrumento de resistência desse povo. É importante salientar que a noção de cultura de que eles passam a fazer uso na escola está voltada para os elementos culturais que lhes são próprios e que os diferenciam dos demais povos, como a dança do rairu, os tecumes de diversos utensílios (tipiti, peneira, abano, jacaré que cobre a cumeeira da casa, entre outros) dentro daquilo que podemos chamar de currículo de resistência.

Quando a cultura do coletivo se instala, é possível desenvolver várias formas de trabalho integrado, favorecendo o permanente diálogo entre os atores. Outros aspectos importantes são as práticas inter e multidisciplinares, por se constituírem importantes passos para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Esse nível de compreensão aponta para a concepção da atividade docente, não no âmbito do casuísmo, mas da intencionalidade como prática social, na qual os saberes incorporam relativizações, mudanças e valores éticos e políticos em função de sua vinculação aos interesses que se efetivam nessa mesma circunstância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão buscou analisar a mobilização do povo Munduruku, tendo como instrumento de luta uma ferramenta colonizadora chamada educação escolar indígena desde o Brasil colônia. Esta passou por várias transformações, começando com a Igreja, que tinha como discurso tornar os selvagens e as pessoas sem Deus em cristãos civilizados. Ser um desses também implicava adquirir hábitos de trabalho de acordo com cultivos europeus, ou seja, por trás da ideia de evangelizar estava o interesse de transformar os indígenas em mão de obra agrícola, criando um grupo de cultivadores a serviço dos interesses do colonizador.

Tais transformações, abordadas no decorrer deste trabalho, apontam para as descontinuidades das políticas indigenistas voltadas para a educação dos povos indígenas. Entretanto, muitas dessas mudanças só aconteceram no papel; na prática o tratamento dado aos indígenas sempre foi o mesmo: eram excluídos dos direitos, explorados como mão de obra escrava e tratados com todo desprezo possível. A partir de 1960, a resistência ganha força com o surgimento de organizações não governamentais, parceiras de um movimento protagonizado pelos próprios indígenas. Em 1988, esse protagonismo se materializa com a inclusão do capítulo VIII, nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal.

A CF/88 traz ao menos dois entendimentos que considero importantes em relação às constituições anteriores e ao Estatuto do Índio. O primeiro entendimento é que essa nova constituição não trabalha com a perspectiva assimilacionista, ou seja, no campo do direito, “reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988, art. 231), sendo que nela os indígenas deixam de ser entendidos como uma categoria transitória condenada ao desaparecimento enquanto povo com cultura própria. Outro entendimento que trago é que o direito à terra é definido enquanto direito originário, ou seja, considerar que os indígenas estavam presentes no que chamamos hoje de Brasil antes mesmo de se tornar Estado, significa que nesse contexto o reconhecimento é histórico sobre quem de fato são os primeiros moradores do Brasil.

No tocante ao povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, Manoel Cardoso Munduruku, hoje com 76 anos, relata que ele foi o primeiro líder Munduruku dessa terra a sair para participar do movimento em nível nacional. Ele conta que enfrentou a ditadura militar; que precisou sair várias vezes correndo, pois, quando estavam reunidos com outros “parentes”, em Brasília, para discutir pautas como o direito à terra, de alguma forma a polícia descobria onde estavam e iam tentar prendê-los, mas sempre conseguiam fugir a tempo, já que – como Seu Manoelzinho gosta de chamar – “os parceiros botavam vigia” para ver quem estava chegando. Ele relata ainda que

às vezes chegavam a mudar de três locais por noite para se reunirem. Ao perguntar quem eram os parceiros, ele responde: “o nosso principal parceiro no começo de tudo foi o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).”

A luta que Manoelzinho, junto a outras lideranças, iniciou pelo direito à demarcação da terra durou mais de 20 anos. Porém, foi em 1996 que saiu a primeira publicação do Decreto n.º 1.775, de 8 de janeiro de 1996, que dispunha sobre o procedimento administrativo de demarcação do TI Kwatá-Laranjal. Por esse decreto, começam os estudos e os procedimentos para que, em 19 de abril de 2004, o TI Kwatá-Laranjal fosse homologado pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao longo de todo esse período, a educação sempre esteve presente no território. Entretanto, quem comandava as salas de aulas sempre eram os não indígenas, e a estrutura da educação nunca era usada como elemento de reflexão para pensar com base nos problemas enfrentados pelas aldeias. Pelo contrário, a educação sempre foi uma estrutura utilizada pelo Estado como um elemento de integração e assimilação nessa condição de indígenas em estado transitório, salvo exceção de alguns indigenistas que se casavam com as Munduruku.

Diante disso, mesmo com o movimento local passando por uma inércia, entre 2007 e 2019, percebe-se que o professor, dentro da sala de aula, buscou ressignificar os conteúdos. Esse processo é necessário devido à ausência das discussões coletivas, como a construção do PPP, que há mais de 20 anos não sai do papel. Tal ressignificação acontece quando o professor coloca elementos da cultura nos conteúdos que, muitas vezes, vêm de fora para dentro da escola, quando se coloca como sujeito, à medida que reconstrói os conteúdos externos. Nesse sentido, o modelo de escola pode ser considerado como um ganho pelos Munduruku, de maneira que dão um novo sentido, politizando essa dinâmica, como as práticas nos movimentos sociais.

Ao mesmo tempo em que durante a estagnação do movimento local alguns professores buscavam trazer para a sala de aula valores culturais do povo Munduruku, outros não davam a mesma importância para o “ser sujeito no processo de mediação”. Percebeu-se que essa falta de engajamento se deu por muitos que já estavam graduados. O pensamento capitalista assume o papel central no indivíduo e vem a preocupação em ampliar seu número de cadeiras em sala de aula, o engajamento sociopolítico e cultural vai se transformando.

O que de fato leva a essa transformação? Em que medida essas graduações têm contribuído para o fortalecimento das lutas do povo? Entretanto, há também outros projetos em jogo, chamando o movimento. Mesmo tendo um grupo acomodado, por outro lado, há também um grupo incomodado, mostrando ao movimento que é importante o engajamento e que muitos projetos estão colocados na mesa. Dentre eles está essa nova graduação, a qual está sendo

discutida de dentro para fora, construída com embasamento em protocolos de escuta para ver quais problemas essa formação quer atacar.

REFERÊNCIAS

- AGASSIZ, Louis; AGASSIZ, Elizabeth Cabot Cary. **Journey in Brasil**. Boston: Ticknor and Fields, 1968.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ARTHUR, Cezar Ferreira. **Lobo d'Almada**: um estadista colonial. 2. ed. Manaus, 1940.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador**: e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BELEZA, Adalberto Rodriguez. **Kwatá-Laranjal**: história e reconquista da terra indígena. Manaus: SEDUC-AM, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. *In*: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. **À margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 63-81.
- BOLETIM INFORMATIVO DO MUSEU AMAZÔNICO. Manaus, v. 5, 8. ed., 1995.
- BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 169-180.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Portaria n.º 75/N, de 6 de julho de 1972**. Estabelece normas para a educação dos grupos indígenas. Brasília, DF: FUNAI, 1972.
- BRASIL. **Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.314/2010, de 19 de agosto de 2010.** Altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei no 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112314.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília, DF: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. O governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena. **Portal do MEC**, [s. l.], c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos. **MOBRAL: sua origem e evolução.** Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1973b.

CABRAL, Romi Guimarães. **Modos de educar: vida Munduruku e relação gente e natureza na Aldeia Kwatá/Borba/Amazonas.** Manaus: UFAM, 2005.

CARDOSO, Ytanaje Coelho. **Os últimos falantes da língua Munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/27-19.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa. Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, n. 22, p. 14-24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qBnLKnFDVcxngyZPqBP6CHS/?lang=pt#:~:text=Percebe%2Dse%2C%20na%20an%C3%A1lise%20dos,em%20discernir%2C%20em%20cada%20momento>. Acesso em: 12 maio 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Pierlangela Nascimento da. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canaüaním: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?** 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2013 Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4279>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/pCzJCg3hLwdjL6DxJwM6zTD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Lucas Antunes. **A Prática Pedagógica Intercultural do/a professor/a Munduruku**. Manaus: UFAM, 2015.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-44.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HISTÓRICO das Conferências Nacionais. **Observatório Indígena**, Brasília, DF, [c2022]. Disponível em: https://observaindigena.unb.br/?page_id=13. Acesso em: 2 fev. 2022.

IBGE. Indígenas. **Gov.br**, [Brasília, DF], c2022. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representação à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, Davi Avelino. A atuação do serviço de proteção ao índio no Rio Madeira e os Mundurukus do posto indígena Laranjal-Borba/Am (1938-1940). *In*: SILVA FILHO, Eduardo Gomes da. **História e antropologia**: conexões do tempo presente. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

LEOPOLDI, José Sávio. **De caçadores de cabeça a índios urbanos**: a saga dos índios Munduruku. Lisboa: Chiado, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, [s. l.], v. 2, n. 2, 1999.

MATUOKA, Ingrid. Educação indígena: olhar integral para os saberes tradicionais e do território. Centro de Referências em Educação Integral, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-indigena-olhar-integral-para-os-saberes-tradicionais-e-do-territorio>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MENÉNDEZ, Miguel. Uma contribuição para a etno-história da área tapajós-madeira. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. XXVIII, Nova Série, p. 289-388, 1982. Disponível

em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:menendez-1982-contribuicao>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MURPHY, R.; MURPHY, Y. **As condições atuais dos Mundurukus**. Belém: Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará, 1954.

MURPHY, Robert F. **Headhunter's heritage: social and economic change among the Mundurucú Indians**. Berkeley: University of California Press, 1990.

MURPHY, Robert. **Mundurucu religion**. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology, XLIX, Berkeley, Los Angeles, n. 1, 1958.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Elementos para uma sociologia dos viajantes. *In*: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de Oliveira (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero; UFRJ, 1987. p. 84-148.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v. 4, p. 47-77, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfdbdjy6zm/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

PICANÇO, Gessiane Lobato; RAMOS, André Raimundo Ferreira; CARDOSO, Ytanajé. **Ya'õ etabêg – Língua Viva: Projeto de Revitalização da Língua Mundurukú na Terra Indígena Kwatá-Laranjal (Amazonas) e publicação de material de autoria dos mundurukú do Tapajós (Pará)**. [S. l.: s. n.], jun. 2017. Projeto.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. **Nos subterrâneos da revolta: trajetórias, lutas e tensões na Cabanagem**. 1998. 439 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12643>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MUNDURUKU. Organização dos/as Professores/as Munduruku: Borba, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Global, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, [s. l.], n. 39, p. 122, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SANTOS, Francisco Jorge dos. Política indigenista versus política indígena na capitania do Rio Negro durante a governação do coronel Manuel da Gama Lobo d'Almada (1788-1799). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003. **Anais Eletrônicos** [...]. João Pessoa, 2003. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_9dd339d166d865fb41413c3f2133f312.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. 2. ed. Manaus: Valer, 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA. Afrânio. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2014.

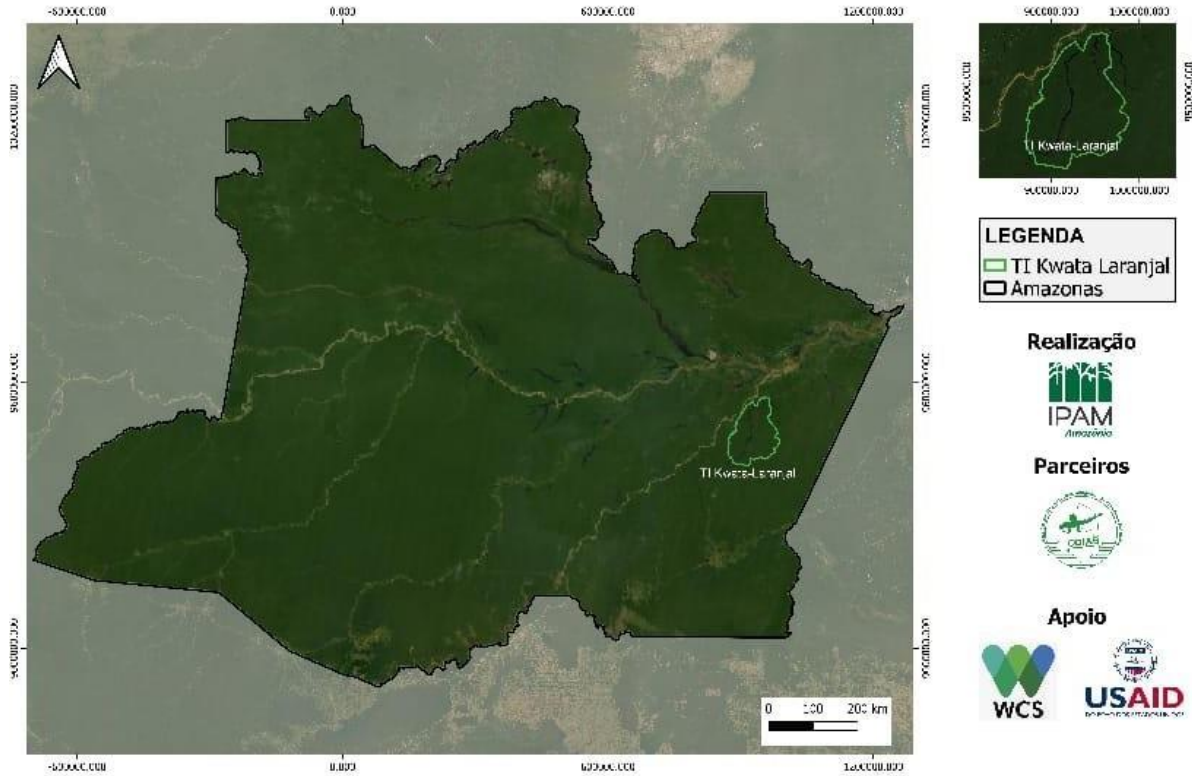
SPIX, Johann B. von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Belo Horizonte: São Paulo: Edusp Itatiaia, 1981. v. 3.

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.

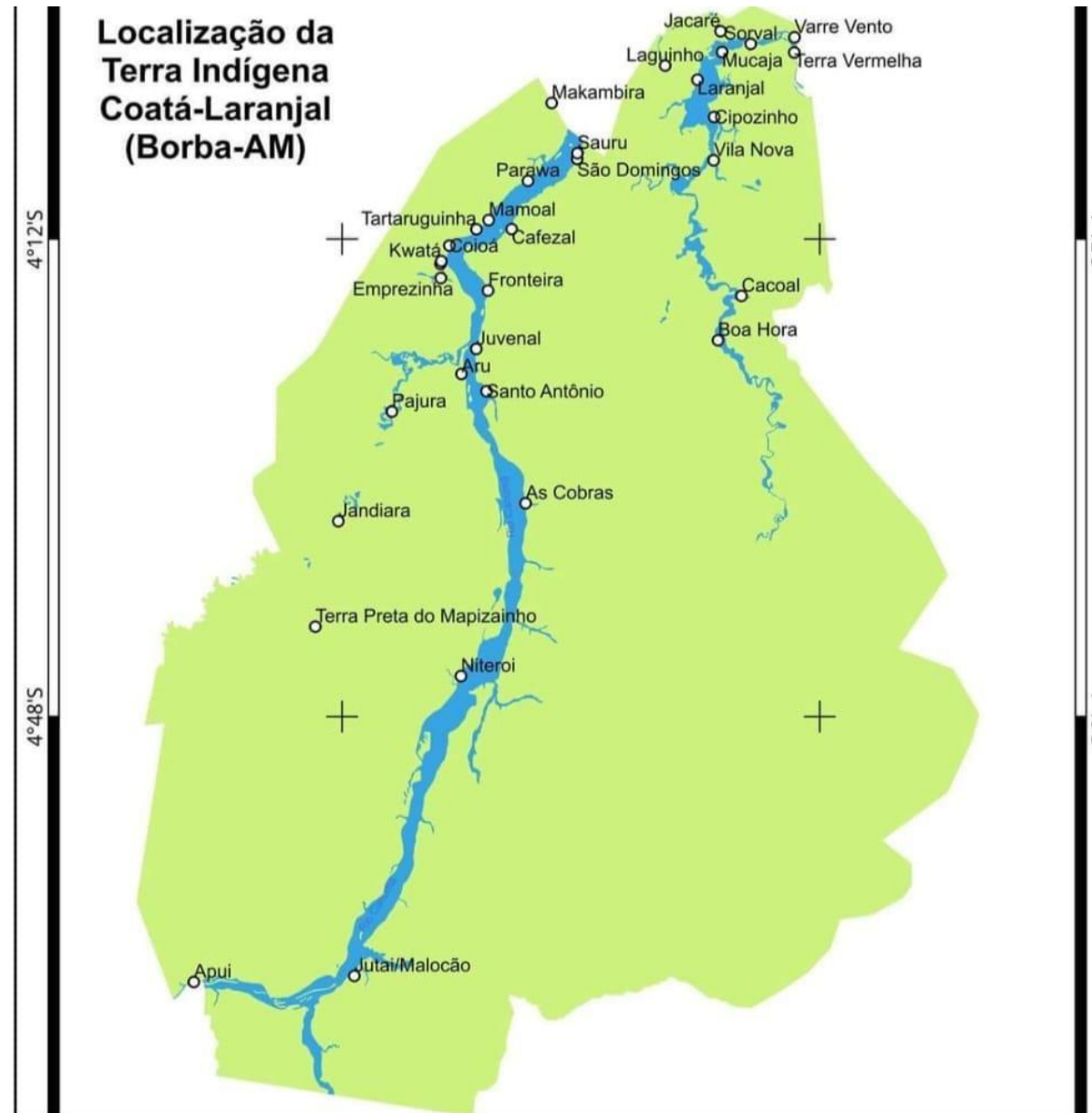
VERÍSSIMO, José. Estudos Amazônicos. **Coleção Amazônica**. Série José Veríssimo. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970. (publicado originalmente em 1878).

ANEXO A – MAPA TERRA INDÍGENA KWATA-LARANJAL

Terra Indígena Kwata Laranjal



ANEXO B – LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA COATÁ-LARANJAL
(BORBA-AM)



ANEXO C – MAPA ARTESANAL



Fonte: autoria de Paulo Gilberto Cardoso Munduruku.