UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO

DAYANNY BARROS DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO EM SANTARÉM - PA: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Dourados-MS
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO

DAYANNY BARROS DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO EM SANTARÉM – PA: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profª. Drª Flaviana Gasparotti Nunes

Dourados-MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586c Silva, Dayanny Barros Da

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO EM SANTARÉM - PA: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA [recurso eletrônico] /

Dayanny Barros Da Silva. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Drª Flaviana Gasparotti Nunes.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO

DAYANNY BARROS DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO EM SANTARÉM – PA: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª Flaviana Gasparotti Nunes (Orientadora)

_____
Profª. Drª Juliana Grasieli Bueno Mota (PPGG/UFGD)

_____
Prof. Dr. Rafael Zilio Fernandes (UFOPA)

Resultado: Aprovado em 04 de junho de 2025.

Dedico este trabalho ao meu amor, Josias Almeida (meu irmão); à família Barros, pois este trabalho representa o primeiro título de mestre para a família; e, principalmente, aos indígenas Munduruku do Planalto Santareno.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela saúde, pela vida, pela força e coragem. Apesar dos desafios enfrentados, estou bem e com saúde.

À minha família: minha mãe, Antonia Osanira; meu pai, Oliveiros Gonçalves; e minhas irmãs, Adriana e Cleidianny Barros, que sempre me incentivaram e apoiaram, não me deixando desistir, além de me motivarem a seguir com o mestrado, mesmo estando em outro estado.

Aos amigos que conquistei em Dourados e que, durante o período de formação, se tornaram minha segunda família: Deives Bortolanza, Taedes Freitas, Pamella Gomes, Lucas Alves, Otávio Mattos e, principalmente, ao meu parceiro de apartamento, Lucas Eich. Agradeço pelos conselhos, pela amizade e por me ajudarem em momentos difíceis, tanto pessoais quanto acadêmicos. Muito obrigado, amigos.

Em especial, agradeço a dois grandes amigos que, mesmo distantes, estiveram presentes em todo o processo de construção da dissertação: Randerson Sousa e Joicy Pinto. Obrigado por toda a ajuda e pela parceria, sem vocês eu não teria conseguido.

Aos professores do PPGG/Mestrado da UFGD/Dourados, que certamente contribuíram para minha formação acadêmica, especialmente à minha orientadora desta pesquisa, professora Flaviana Gasparotti Nunes.

Aos moradores e ao cacique da aldeia de Açaizal, por permitirem os estudos na TI Munduruku Planalto e por compreenderem a importância da luta pelo território. À escola WapurumTip, ao diretor e aos professores, minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a importância da educação escolar indígena como ferramenta de valorização cultural e fortalecimento da identidade indígena, com foco na aldeia indígena de Açaizal, localizada no território Munduruku do Planalto Santareno, Pará. A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos, incluindo o direito à terra e à educação diferenciada. Entendemos que a educação indígena, que ocorre de forma tradicional e comunitária, foi durante muito tempo desvalorizada e substituída por práticas assimilacionistas. Contudo, atualmente, a educação escolar indígena busca integrar os saberes tradicionais com os currículos escolares, respeitando as especificidades culturais dos povos indígenas. A pesquisa objetivou analisar como a construção da escola indígena, bem como os processos educativos que nela se desenvolvem, contribuem para o fortalecimento da cultura e da identidade da comunidade indígena de Açaizal. Assim, procuramos demonstrar o papel fundamental da escola indígena para fortalecer a luta desse povo por seu território. Este estudo foi realizado com abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, com a realização de entrevistas com lideranças locais e aplicação de questionário aos professores da escola Wapurum-Tip. Concluiu-se que a escola, além de espaço de desenvolvimento da educação escolar indígena, é um elemento importante para a comunidade como agente de resistência, que promove a valorização da cultura, identidade e autonomia do povo Munduruku do Planalto frente aos desafios históricos de invisibilização e negação de direitos, sobretudo territoriais.

Palavras-chaves: Educação escolar indígena; identidade; território.

ABSTRACT

This research addresses the importance of Indigenous school education as a tool for cultural appreciation and the strengthening of Indigenous identity, focusing on the Açaizal Indigenous village, located in the Munduruku territory of the Santarém Plateau, in the state of Pará, Brazil. Since the Federal Constitution of 1988, Indigenous peoples have had their rights recognized, including the right to land and to differentiated education. It is understood that Indigenous education, traditionally carried out in community-based forms, was for a long time devalued and replaced by assimilationist practices. However, Indigenous school education today seeks to integrate traditional knowledge with formal curricula, while respecting the cultural specificities of Indigenous peoples. This research aimed to analyze how the establishment of the Indigenous school, as well as the educational processes developed within it, contribute to the strengthening of the culture and identity of the Açaizal Indigenous community. In this way, we sought to demonstrate the fundamental role of the Indigenous school in supporting the struggle of this people for their territory. The study was conducted using a qualitative approach, through a literature review, interviews with local leaders, and the application of questionnaires to teachers at the Wapurum-Tip school. It was concluded that the school, beyond being a space for the development of Indigenous school education, is an important element for the community as an agent of resistance, promoting the appreciation of the culture, identity, and autonomy of the Munduruku people of the Plateau in the face of historical challenges of invisibilization and denial of rights, especially territorial rights.

Keywords: Indigenous school education; identity; territory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - PROTESTO EM BRASÍLIA 48
FIGURA 2 - RELATOS SOBRE AMEAÇA EM VIRTUDE DO AGRONEGÓCIO 49
FIGURA 3 - AGRONEGÓCIO NA REGIÃO. 62
FIGURA 4 - TRAJETO E LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA DE AÇAIZAL 63
FIGURA 5 - ASSOREAMENTO (A) E CONTAMINAÇÃO DE IGARAPÉ (B). 64
FIGURA 6 - ENTRADA DO RAMAL DESTINO TI MUNDURUKU DO PLANALTO 71
FIGURA 7 - INÍCIO DA TI MUNDURUKU DO PLANALTO. 72
FIGURA 8 - PRODUÇÃO DA ALDEIA DE AÇAIZAL. 73
FIGURA 9 - FARMÁCIA DE REMÉDIOS TRADICIONAIS 74
FIGURA 10 - CAMPO DE FUTEBOL 75
FIGURA 11 - LIMITE ENTRE O CAMPO DE FUTEBOL E O CAMPO DE MONOCULTURA. 75
FIGURA 12 - CASA DO PRODUTOR E GRÃO. 76
FIGURA 13 - CENTRO DA ALDEIA AÇAIZAL. 76
FIGURA 14 - LOGOTIPO COM O NOME DA ESCOLA. 83
FIGURA 15 - DESENHO DA NOVA ESTRUTURA DA ESCOLA 84
FIGURA 16 - IMAGEM AÉREA DA ESCOLA 84
FIGURA 17 - FRENTE DA ESCOLA. 85
FIGURA 18 - FOTO DA SALA DE AULA 85
FIGURA 19 - DOCUMENTO OFICIAL 91
FIGURA 20 - SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS 97
FIGURA 21 - NOITE CULTURAL 98
FIGURA 22 - SEMANA OXI AWAYDIP 98
FIGURA 23 - JOGOS INTEGRADOS 98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DA POPULAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO NORTE 44
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO POVO MUNDURUKU 46
QUADRO 3 - ESTÁGIO DO PROCESSO DEMARCATÓRIO. 54
QUADRO 4 - ESCOLAS ANEXAS À ALDEIA DE AÇAIZAL 82
QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DOS PROJETOS ATIVOS NA ESCOLA. 90
QUADRO 6 - PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA WAPURUM-TIP 105
QUADRO 7 - RESPOSTAS APRESENTADAS PARA A PERGUNTA "COMO OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DA ALDEIA SÃO TRABALHADOS NAS SUAS AULAS?" 107
QUADRO 8 - RESPOSTA DADAS PELOS DOCENTES PARA A PERGUNTA "VOCÊ UTILIZA ALGUMA ESTRATÉGIA PARA TORNAR O ENSINO MAIS SIGNIFICATIVO PARA OS ALUNOS?" 109
QUADRO 9 - RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS DOCENTES PARA A PERGUNTA "VOCÊ BUSCA ABORDAR AS QUESTÕES SOBRE TERRITÓRIO, DEMARCAÇÃO E MEIO AMBIENTE EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS NAS SUAS AULAS?" 110
QUADRO 10 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARA A PERGUNTA "QUAIS MATERIAIS DIDÁTICOS SÃO UTILIZADOS NAS AULAS QUE VOCÊ MINISTRA?" 112
QUADRO 11 - RESPOSTAS OBTIDAS SOBRE OS DESAFIOS QUE OS PROFESSORES ENCONTRAM PARA ARTICULAR OS SABERES TRADICIONAIS E OS SABERES CIENTÍFICOS COM A DISCIPLINA MINISTRADA 114
QUADRO 12 - RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ESCOLA INDÍGENA DE AÇAIZAL 115
QUADRO 13 - REPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NAS DISCIPLINAS QUE MINISTRAM 115
QUADRO 14 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARA A PERGUNTA "COMO VOCÊ DEFINE A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE?" 116
QUADRO 15 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARA A PERGUNTA "QUAIS OS ELEMENTOS CULTURAIS DA ALDEIA SE FAZEM PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR?" 117
QUADRO 16 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARA A PERGUNTA "VOCÊ ACREDITA QUE A INTERCULTURALIDADE PODE SER BENÉFICA PARA O ENSINO INDÍGENA? 118

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - QUANTITATIVO DA POPULAÇÃO INDÍGENA POR REGIÃO..... 44
MAPA 2 - LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS DO TERRITÓRIO MUNDURUKU. 50
MAPA 3 - AUTODEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO DOS MUNDURUKU..... 56
MAPA 4 - ÁREAS DE DOMÍNIO PÚBLICO FEDERAL. 57

LISTA DE SIGLAS

AISF - Associação Indígena Sagrada Família

AEE - Atendimento Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

C.F - Constituição Federal

CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CITA - Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

DPNEEI - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN-EB - Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EEI - Educação Escolar Indígena

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA - Instituto Socioambiental

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPF - Ministério Público Federal

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional da Educação

PNTEE - Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais

PBF - Programa Federal Bolsa Família

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPPIs - Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SEMMA - Secretaria Municipal de Meio Ambiente

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SOMEI - Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena

TI - Terras Indígenas

TEE - Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais

UNI - União das Nações Indígenas

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UEPA - Universidade do Estado do Pará.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 22

CAPÍTULO I..... 26

1.EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE..... **26**

1.1CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... **26**

1.2MARCOS NORMATIVOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... **30**

1.3INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO **36**

CAPÍTULO II 43

2A LUTA PARA EXISTIR: OS MUNDURUKU DO PLANALTO SANTARENO **43**

2.1APRESENTAÇÃO DOS MUNDURUKU DO PLANALTO **43**

2.2PROCESSO DE DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO MUNDURUKU..... **53**

2.3TERRA É VIDA": O TERRITÓRIO PARA OS MUNDURUKU DE AÇAIZAL..... **58**

2.4ORIGEM DA ALDEIA DE AÇAIZAL..... **70**

CAPÍTULO III 78

3A CONTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO **78**

3.1ESCOLA INDÍGENA WAPURUM-TIP **78**

3.2DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS POVOS MUNDURUKU E APIAKÁ DO PLANALTO SANTARENO **91**

3.3CONHECENDO OS PROFESSORES DA ESCOLA..... **104**

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 121

REFERÊNCIAS..... 124

APÊNDICES 129

APÊNDICE I - ENTREVISTA CACIQUE DA ALDEIA DE AÇAIZAL 130

APÊNDICE II - ENTREVISTA AO GESTOR DA ESCOLA INDÍGENA WAPURUM-TIP 131

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)..... 132

ANEXOS..... 134

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada com a chegada dos portugueses, o que deu início ao período de colonização, momento em que os povos indígenas passaram a sofrer diversas formas de violência. Somente com a Constituição Federal (C.F) de 1988 os indígenas passaram a ser reconhecidos perante a sociedade e tiveram seus direitos garantidos. Dentre esses direitos, podemos destacar o direito à terra e à educação que estão respaldados na C.F em seu Art. 210: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente os índios ocupam" (Brasil, 1988).

No que compreende à educação, os povos originários possuem direito a uma educação escolar diferenciada, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades de cada povo, no uso de materiais didáticos próprios e na atuação de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades. É importante ressaltar que, para os povos indígenas a educação está diretamente ligada à sua convivência diária. Esse processo ocorre por meio da transmissão de conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, sendo denominado Educação Indígena; já a Educação Escolar Indígena se desenvolve de maneira institucionalizada em ambientes escolares. (Cohn, 2006; Ferraro e Schafer, 2007).

Durante um período da história, notamos que a educação escolar indígena era realizada predominantemente por meio da transmissão de conhecimento dos não indígenas aos indígenas, em que a cultura e a identidade desses povos eram desconsideradas e muitas das vezes menosprezadas. Contudo, com o passar dos anos, esse contexto muda e há uma ressignificação na educação escolar indígena que atualmente possui como objetivo a valorização e manutenção dos costumes e da diversidade étnica, além do fortalecimento das práticas culturais (Brasil, 1988).

O estudo que aqui apresentamos objetivou analisar como a construção da escola indígena, bem como os processos educativos que nela se desenvolvem contribuem para o fortalecimento da cultura e da identidade da comunidade indígena de Açaizal. Assim, procuramos demonstrar o papel fundamental da escola indígena para fortalecer a luta desse povo por seu território.

A aldeia Açaizal está localizada nas terras indígenas do planalto santareno, cerca de 40 quilômetros do perímetro urbano de Santarém, estado do Pará. Esse povo recebe o nome de Munduruku do planalto, devido à localização da aldeia ser na região do planalto, que é

composta por comunidades rurais e também os distritos[1] administrativos de Boa Esperança e Curuá-una. Outra questão que influencia em sua denominação é que há registro de outros povos Munduruku nos estados do Pará e do Mato Grosso. Esse território compreende, ainda, as aldeias Ipaupixuna, Amparador e São Francisco da Cavada e a aldeia de Açaizal. O território Munduruku faz limite com os quilombos de Tiningú, Murumuru e Murumurutuba.

O acesso à aldeia de Açaizal se dá pela PA/370, Santarém/Curuá-Una. A comunidade possui apenas uma escola de ensino fundamental e o ensino médio modular. Neste contexto, a instituição estudada possui como missão não só ensinar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, mas também, mostrar a história de suas origens, as lutas herdadas por seus antepassados.

Destaco que no decorrer da dissertação utilizaremos o termo "comunidade" para fazer referência às aldeias indígenas; segundo o site do Instituto Socioambiental (ISA) (2005)[2]: "Comunidade indígena" é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Enfatizamos esta colocação tendo em vista que na região é comum esta termologia, fazendo referência a uma comunidade indígena.

Assim, o contato com a aldeia de Açaizal se iniciou em um campo realizado pela disciplina de geografia agrária durante o período de graduação, o qual proporcionou uma roda de conversa com o Cacique[3] e demais moradores da aldeia, além de uma visita pela comunidade. Esse campo foi o primeiro contato, e a partir dele nasce o interesse em conhecer a escola denominada Dom Pedro II.

Após o campo, busquei contato com professores e colegas que tinham realizado pesquisas na aldeia, com o objetivo de me aproximar das lideranças locais e, assim apresentar a proposta deste estudo. É assim foi realizado, contato inicial com o cacique o Sr. Josenildo da aldeia através do aplicativo de WhatsApp, ele destacou em nosso contato que seria necessário a autorização da associação de moradores.

[1] Distritos são unidades administrativas internas aos Municípios. Sua criação, organização ou supressão se faz por leis municipais, observada a legislação estadual. Podem ser subdivididos em unidades administrativas denominadas subdistritos, regiões administrativas, zonas ou outra denominação específica. Disponível em: Quadro_geografico_producao_analise_disseminacao_estatisticas_2ed_alta.pdf Acesso em: 12 de junho de 2025.
[2] Disponível em: Quem é índio? - Povos Indígenas no Brasil acesso em: 12 de junho de 2025.
[3] Cacique é o líder tradicional de uma comunidade indígena, responsável por tomar decisões que afetam o grupo, representar a tribo em situações externas e zelar pelo bem-estar coletivo. Sua autoridade se baseia no respeito conquistado entre os membros da aldeia, por meio de sua experiência, sabedoria e capacidade de mediação. Disponível em: O que é um Cacique? Entenda a função e sua importância cultural - Significados. Acesso em: 12 de junho de 2025.

A proposta da pesquisa foi aceita em assembleia realizada no mês de agosto de 2023 com os membros da comunidade. Somente após essa assembleia foi dado prosseguimento aos trabalhos, com a apresentação da pesquisa, também em assembleia com os moradores, realizada em dezembro de 2023.

A metodologia adotada na pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Foi realizado levantamento de bibliografia pertinente ao tema, utilizando livros, artigos e sites que abordam a questão indígena no Brasil, bem como documentos e estudos específicos sobre a aldeia Açaizal. Além disso, foram realizados trabalhos de campo e duas entrevistas. Nos meses de março, abril e maio de 2024 foram realizados trabalhos de campo de forma frequente, que foram fundamentais para acompanhar a rotina da escola e da comunidade. Ainda no decorrer do ano houve outros trabalhos de campo, contudo de forma mais esporádica. Um elemento importante dos trabalhos de campo foram os registros fotográficos presentes no trabalho, possibilitando a visualização de algumas questões discutidas. No que compreende as entrevistas, foram realizadas com o Cacique Josenildo e com o Diretor da Escola Wapurum-Tip, Sr. Elias.

Também foi aplicado, com auxílio do diretor, um questionário junto aos professores, que o responderam durante a rotina corrida da escola. Vale destacar que a razão para a aplicação do questionário pelo diretor foi a impossibilidade da autora em realizá-lo, devido a problemas de saúde que exigiram sua mudança de cidade em busca de tratamento. Em parte esta dissertação foi construída fora da comunidade, é só pôde ser concluída com a ajuda do diretor e dos professores. Assim posso destacar que fazer pesquisa fora do local de estudo é difícil. Contudo, a partir da relação estabelecida com as pessoas envolvidas, essa conexão pode proporcionar uma nova percepção sobre a realidade estudada.

Assim, a dissertação tem seu primeiro capítulo intitulado “Educação Escolar Indígena e Interculturalidade”, que está subdividido em três seções sendo: Contexto histórico Brasileiro: Educação escolar indígena; Marcos normativos da educação escolar indígena; Interculturalidade e currículo. O intuito deste capítulo é fazer uma explanação sobre a história da educação escolar indígena, trazendo apontamentos sobre os documentos que a embasam e destacando a interculturalidade e o currículo, que são elementos importantes nessa discussão.

O segundo capítulo é denominado “A luta para existir: os Munduruku do Planalto e encontra-se dividido em: Apresentação dos Munduruku do Planalto; Processo de demarcação do território Munduruku; “Terra é vida”: o território para os Munduruku Açaizal e, por fim, origem da aldeia de Açaizal. O propósito deste capítulo foi fazer um recorte sobre o povo

Munduruku, destacando sua luta pelo território, que vai além da questão de poder, compreende a uma relação afetiva e simbólica.

O terceiro e último capítulo está intitulado “A construção da escola indígena pelo povo Munduruku do Planalto” e se encontra também subdividido em seções, sendo: Escola indígena: Wapurum-Tip; Diretrizes de educação escolar indígena dos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno; conhecendo os professores da escola. Esse capítulo tem como foco a escola, abordando sua trajetória desde a fundação até os dias atuais. Apresenta também as diretrizes que orientam o processo de educação escolar indígena na região do Planalto, documento esse que foi construído pelas lideranças e pessoas envolvidas na área da educação a fim de melhorar o ensino dos povos originários da região do Planalto. E, por fim, destaca os professores da escola, que evidenciam seu papel na instituição apontando suas dificuldades e como buscam reforçar a cultura indígena da comunidade.

A expectativa com a pesquisa é que ela contribua para a reflexão sobre a importância da escola para a comunidade indígena, mostrando que a mesma se constitui como um elemento que fortalece a cultura e a identidade dos povos originários, atuando não apenas como uma instituição de ensino, mas como um espaço de valorização e preservação de suas tradições.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Sabe-se que a valorização, a afirmação, o respeito e o reconhecimento da diversidade sociocultural é um direito universal (Unesco, 2002).

Evidenciando a historicidade da Educação Escolar Indígena (EEI) é necessário mencionar o processo de colonização que ocorreu no Brasil. Assim, voltamos ao período colonial, quando se iniciou o processo da catequização, uma parte da história marcada por violência contra os povos indígenas que habitavam o território que contemporaneamente corresponde ao Brasil. Salienta-se que a catequização era de responsabilidade dos jesuítas, que tinham como intuito inserir os indígenas na sociedade. Para isso, eles ensinavam a língua portuguesa e, consequentemente, inibiam a língua nativa desses povos. Desta forma, Belfort (2006) pondera que:

> A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados (Belfort, 2006. p. 13).

A catequese foi imposta aos povos indígenas sendo considerada uma ação violenta, não necessariamente de forma física como o genocídio, mas simbólica pela imposição de valores sociais, morais e religiosos alheios à cultura nativa. Assim, essa educação possuía valores europeus, desconsiderando a riqueza cultural e os saberes indígenas que foram adquiridos ao longo dos anos por gerações.

Dessa forma, podemos caracterizar a catequese no período colonial sendo a educação formal, pois tinha finalidade assimilacionista e religiosa, aconteciam em locais especificos e eram organizadas pelas companhias jesuítas. Segundo Gohn (2006, p. 28) é aquela ocorre nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; ou seja, institucionalizada. Por outro lado, a educação indígena tradicional ocorre de forma não institucionalizada por meio da transmissão de conhecimentos de geração em geração. Ainda para Gohn (2006) é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, sendo: na família, bairro, clube, amigos, etc., trazendo os valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados.

Nesse contexto, entendemos que a educação indígena e a educação escolar indígena (EEI), que hoje é normativa do Estado, apresentam diferenças significativas. Essa diferença é reforçada pelo pesquisador Maxim (2009, p. 51), que, ao estudar a educação indígena em Roraima, aponta que "A educação indígena se refere às práticas próprias de adquirir conhecimentos, ensinar e aprender, enquanto a EEI está ligada ao que podemos dizer um conjunto de técnicas e os conteúdos educativos são transmitidos por meio das instituições escolares"

Assim, podemos mencionar uma frase de Meliá (1979, p. 9), a qual elucida que "pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não tem a nossa educação". Contudo, este fato foi um equívoco por parte dos colonizadores, pois os povos indígenas possuem sua própria forma de educação que é baseada no diálogo, ou seja, transmitir conhecimentos empíricos dos mais velhos para os mais novos e por meio de demonstração de atividades às quais eles irão realizar quando chegarem a uma certa idade. Conforme afirma Saviani (2010 p. 36 - 37):

> A educação indígena era acessível a todos, a qual a transmissão de conhecimentos dava de forma direta na vida cotidiana. As preleções dos principais, eram muito importantes pela experiência dos membros mais velhos das tribos. Os índios aprendiam de forma espontânea e não programada. Aprendiam pela força da tradição, pela força da ação e pela força do exemplo.

Desta forma, entende-se que a educação realizada pelos jesuítas era voltada para a dominação, o que corroborou para a perda de conhecimento, línguas, tradições, cultura e modos de vida tradicionais que os povos indígenas possuíam. Na atualidade, a existência de comunidades indígenas com sua própria língua e cultura, nos mostra o quanto essa população é exemplo de resistência na preservação de suas tradições e de sua história.

Em 1910, o decreto n. 8.072 criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi a primeira agência do Estado brasileiro destinada aos povos indígenas. Segundo Souza Lima (1987, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 112), essa instituição tinha como finalidade:

> a) Estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos "civilizados"; d) influir de forma "amistosa" sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação (SOUZA LIMA, 1987, apud OLIVEIRA, 2006, p. 112).

Os objetivos apresentados nos mostram o estabelecimento de formas de controle e assimilação forçada sobre os povos indígenas. A ideia central era "civilizar" /integrar os

indígenas, desconsiderando suas culturas, línguas e formas de vida, de forma que os indígenas deveriam adotar a cultura/hábitos da sociedade dominante.

Os antropólogos João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006) enfatizam algumas contradições no âmbito do SPI:

> Enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 114-115)

Diante do exposto, entendemos que por mais que a intenção do SPI fosse proteger os indígenas, acabou por desprotegê-los, tendo em vista que não respeitavam, nem davam autonomia aos povos indígenas. O SPI foi extinto em 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio que atualmente é denominada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), que atua até os dias atuais, criada por meio da Lei Nº 5.371[4], de 5 de dezembro de 1967 e está diretamente ligada ao Ministério dos Povos Indígenas que tem como missão institucional proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

A FUNAI tem como finalidade proteger e promover os direitos dos povos indígenas em nome da União. Atua no monitoramento de ações relacionada a saúde, educação diferenciada e desenvolvimento sustentável. É também responsável pela formulação e execução de política indigenista, garantindo o respeito à cultura, terras e autonomia dos povos. (BRASIL, 2017)[5] Logo quando foi criada passou a ter como responsabilidade a EEI e buscou inserir o ensino bilíngue nas escolas, dando preferência a língua materna.

Um marco importante é o surgimento da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980, que tinha como objetivo organizar e representar os povos indígenas no Brasil, especialmente em um momento de grande repressão política que foi a ditadura militar. Por estar aberta ao diálogo, possibilitou que os movimentos indígenas pudessem contar com o apoio de instituições governamentais e não-governamentais.

Mesmo a UNI sendo uma organização que representava os indígenas em âmbito nacional, a FUNAI não a aceitava e, consequentemente, passou a ignorar e isolar suas ações, fazendo com que a organização chegasse ao fim no ano de 1988. É necessário enfatizar que a FUNAI é uma instituição do estado, e a UNI foi uma das mais importantes organizações dentro do movimento indígena.

[4] A Lei Nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5371.htm.
[5] Disponível em: estatuto-da-funai.pdf Acesso em: 13 de julho de 2025.

No que compreende a educação escolar indígena durante esse período, ela sai da esfera de responsabilidade da FUNAI e passa a ser de competência do Ministério da Educação (MEC)[6], cabendo às secretarias de Educação de Estado e dos municípios sua implementação, em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do MEC.

É importante mencionar que em 1988 a UNI chega ao fim, mas não de forma abrupta, vai perdendo sua relevância e foi sendo substituída por novas articulações no movimento indígena. Ainda neste ano, a Constituição Federal passou a reconhecer os indígenas, bem como sua diversidade cultural e étnica. Tal fato é resultado, principalmente, das lutas e mobilizações dos povos indígenas, ocorridas no momento em que o Brasil estava iniciando o processo de democratização.

Com o reconhecimento, os indígenas passam a ter direitos como qualquer outro cidadão brasileiro. Conforme evidenciam Grupioni, Secchi, Guarani (2011 p.130):

> A Constituição de 1988, assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, institui-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Bem como explanado pelos autores, entendemos a importância da C.F. de 1988 para o Brasil, em especial para as populações indígena que aqui vivem, sendo ela resultado de muita resistência; além do mais, abriu caminhos para que as instituições de ensino formal também fossem centros de fortalecimento étnico e cultural.

Assim, com a C.F. reconhecendo os povos indígenas e com a educação sendo de responsabilidade do Ministério da Educação, houve a necessidade de adaptar o ensino que essa população estava recebendo. Tal mudança é necessária a fim de contemplar as especificidades de cada grupo.

No sentido de apontar os direitos garantidos pela C.F 1988 e pontuar documentos que norteiam a EEI, iremos adentrar nestes pontos no seguinte tópico, tendo em vista que essas normativas e leis são fundamentais para o que hoje entendemos como educação escolar indígena.

[6] O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pelos assuntos relacionados à educação e cultura em todo o Brasil. A principal função deste órgão federal é melhorar a educação no território nacional.

1.2 MARCOS NORMATIVOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para iniciar o diálogo sobre as leis e normativas que regem a Educação Escolar Indígena, é necessário começar pela nossa "lei maior", a C.F de 1988, por ser ela um documento que engloba as leis existentes, além das regras e normas e de ser o passo inicial para a criação de outras leis. Vale ressaltar que já tivemos outras constituições ao longo dos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, entretanto, somente a constituição de 1988 traz o reconhecimento aos indígenas, grupo esse que é o foco do nosso estudo.

Assim, a C.F. de 1988 foi um marco fundamental e crucial que assegurou aos povos indígenas o direito de preservar sua identidade cultural, sua língua e suas tradições. Através dos direitos garantidos, a Educação Escolar Indígena (EEI) passou a ser respaldada nos documentos oficiais da educação. Diante das lutas e mobilizações dos povos indígenas, a C.F de 1988 possui, no título VIII da Ordem social, o capítulo VIII denominado “Os índios” com dois artigos, sendo eles:

> Art. 231. 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.
> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (grifo nosso) (Brasil, 1988).

Estes artigos são fundamentais, pois, através deles é garantido o direito ao território e a valorização cultural, indo para além de direitos sociais. Podemos salientar que o artigo 231 acima traz o reconhecimento da ancestralidade por meio da identificação das terras indígenas, demarcação do território/identidade cultural e da organização social, que são pontos importantes que abordaremos mais adiante.

Apesar destes artigos, podemos destacar os artigos 5º, 6º, 205º, 210º, 215º. Os artigos 5º e 6º da C.F são abrangentes a todo indivíduo que reside em território nacional, além de garantir direitos fundamentais que visam a igualdade a todos.

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004)
> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015) (grifo nosso).

No artigo 205º ele dá ênfase ao direito à educação para todos:

> Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Buscando especificar os direitos destinados aos indígenas, destaco o artigo 210º no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I que aborda a educação, destaca que devem ser explanados conteúdos mínimos destinados ao ensino fundamental, a fim de assegurar uma formação básica comum a todos, além de respeitar os valores culturais diferentes existente em nossa sociedade. Em seu parágrafo §2º é assegurado aos indígenas o ensino fundamental regular, em língua portuguesa, contudo é garantido às comunidades que possuem sua língua materna o seu uso além do seu próprio processo de aprendizagem.

Cabe aqui ressaltar que o artigo 215º, da seção II aborda a cultura, onde enfatiza que é de responsabilidade do Estado garantir o pleno exercício dos direitos culturais. Em seu parágrafo §1º é reforçado que o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras dos demais grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Tais artigos supracitados são importantes na valorização dos povos indígenas e como forma de reparação histórica pela colonização violenta que o Brasil teve com essa parte da população que tanto sofreu no período da colonização e sofre até os dias atuais, em virtude da falta de reconhecimento como indígenas, de respeito cultural, além da violência causada pela luta em prol da demarcação do território.

Em consonância com a C.F de 1988, podemos enfatizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual está relacionada à educação e a partir dela são definidos princípios, diretrizes, estrutura e a organização do ensino desde o ensino básico até o superior. A primeira LDB foi promulgada em 1961, a segunda em 1971 e a terceira que rege atualmente é a de 1996, e somente essa menciona a educação escolar indígena. Podemos destacar os seguintes artigos:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil,1988).

Este artigo destaca que o sistema de ensino da união deve criar programas específicos para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena, de forma que não garanta somente o acesso à educação, mas que busque garantir o respeito e a preservação da cultura indígena. Segundo o artigo 79º, em seu § 1º destaca que os programas devem ser planejados em conjunto

com as comunidades indígenas e o § 2º enfatiza que os programas inseridos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

> I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Podemos observar que parágrafo § 2º busca envolver a comunidade em geral no processo escolar, de modo que ajudem a construir programas, trabalhem em prol da valorização da identidade e por meio dos objetivos ocorre o fortalecimento das práticas culturais e linguísticas, além da integração dos saberes tradicionais e conhecimentos culturais locais aos conteúdos educacionais.

Com o MEC na coordenação de políticas voltadas para a educação escolar indígena, podemos destacar que foram produzidos os documentos das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI), criado em 1993, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma política que garantisse e que também respeitasse as especificidades dos povos indígenas em relação aos não-indígenas e à sua própria diversidade interna, contemplado os aspectos linguísticos, culturais e históricos.

Nos anos seguintes, em 1998, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual oferece subsídios para produção de projetos pedagógicos destinados às escolas indígenas, em uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino e, principalmente, a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos.

O RCNEI enfatiza a necessidade de se construir um currículo específico para a realidade que a escola está inserida. De maneira que ajude nesse processo, ele está estruturado em duas partes, sendo a primeira parte intitulada “Para começo de conversa” e a segunda parte “Ajudando a construir o currículo nas Escolas Indígenas”.

A Primeira parte, “Para começo de conversa” é composta por bases políticas, históricos, legais e antropológicos, sendo assim um projeto inovador, uma proposta de educação escolar indígena para o futuro que é o reflexo que as comunidades indígenas e algumas de suas organizações almejam.

A segunda parte, “Ajudando a construir o currículo nas Escolas Indígenas” busca oferecer direcionamento e orientações para a prática educacional de professores indígenas e não

indígenas que estão diretamente ligados na implementação e no desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte está voltada à prática em sala de aula e para a escola.

Depois da construção do RCNEI, tem-se o Plano Nacional da Educação (PNE) elaborado em 2001 através da lei 10.172, documento em nível federal é que possui duração de 10 anos, e consequentemente tem sido renovado e atualizado de forma que atenda as novas necessidades e adversidade da educação nacional. Desta forma, o PNE vem ser:

> Um plano de Estado e não de governo, com a duração de dez anos; um plano, que, não sendo de gabinete, é do Estado e da sociedade, tanto na sua concepção como na sua execução. Portanto, deve envolver as forças sociais nos momentos fáceis e difíceis; um plano que envolve os três Poderes aos níveis federal, estadual e municipal. Um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo dos dez anos, detalhando-o com fidelidade e utilizando suas próprias soluções para o período do seu mandato, independente do partido ou da pessoa do governante eleito; um plano decenal a que devem corresponder os recursos necessários no: Plano plurianual de investimentos; nas leis de diretrizes orçamentárias; nas leis orçamentárias anuais (grifo nosso).

Logo, este documento se encontra organizado por partes, sendo a primeira delas a introdução, apontando os objetivos e prioridades, a segunda que contempla os níveis de ensino, a terceira parte traz as modalidades de ensino onde há um tópico somente sobre a educação indígena, a quarta parte fala sobre o magistério da educação básica e, por fim, a quinta parte fala sobre financiamento e gestão.

Buscando olhar o PNE que está em vigor desde 2014 a 2024, podemos destacar que não há mais uma secção destinada a EEI, ele é composto por vinte metas distribuídas entre Educação Básica – em seus três níveis de ensino, educação inclusiva, educação integral, profissional e superior, pós-graduação, docentes, entre outras. Para alcançar cada meta foram criadas algumas estratégias, e dentro dessas estratégias constam algumas sobre a educação indígena.

Todavia, este novo modelo de PNE acaba deixando a desejar, apesar de buscar compreender a educação escolar indígena, ela deve ter sim metas próprias, tendo em vista que é um grupo específico, o qual desde o processo de colonização foi "diminuído". Então, ter suas próprias metas e estratégias para serem desenvolvidas pode nos mostrar que estamos ou não avançando na EEI.

Em 2002 foi criado o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, sendo subsídio para discussão e para a implementação de programas no âmbito da formação inicial de professores indígenas. Esse documento apresenta as principais ideias e práticas realizadas, além de orientações que devem ser observadas a fim de implementação de um curso específico de formação de professores indígenas.

> O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (Referencial para Formação de Professores Indígenas, 2002).

A formação de professores indígenas é um ponto importante a ser destacado, tendo em vista que algumas instituições instaladas nas comunidades indígenas possuem professores não indígenas e isso acaba dificultando o processo de ensino, uma vez que os mesmos, não têm conhecimento sobre a realidade dos seus alunos. É importante enfatizar que para buscar maneiras de os alunos assimilarem os conteúdos, o professor precisa ser capaz de associar a realidade de seus alunos com os materiais didáticos que são vistos em sala de aula, fazendo assim uma correlação entre o que está sendo estudado e a sua realidade.

Outro marco na história da EEI foi o Decreto nº 5.051 em 2004 que criou a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), cuja finalidade é auxiliar o MEC na criação de políticas públicas para a EEI. Cabe a essa comissão: *Propor metas e medidas para a formulação de planos e programas de trabalho a serem executados pelo Ministério da Educação; além de manifestar-se sobre questões afetas à Educação Escolar Indígena, por iniciativa própria ou quando solicitado*, conforme foi atualizado a portaria N° 995, de 23 de maio de 2023.

Um decreto importante ser mencionado é o Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE), que tem por objetivo auxiliar a concretização, avaliação e integração das políticas destinadas à EEI, observando a localização geográfica das comunidades, além do envolvimento dos indígenas e a articulação entre os órgãos públicos. No tocante a este decreto, não podemos deixar de evidenciar o Art, 1° que enfatiza que: *A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Anos depois desse decreto, tem-se a portaria Ministerial nº 1.062 de 30 de outubro de 2013 que institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE que consiste em um grupo estruturado de atividade para apoio técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a sistematização e o fortalecimento da EEI, conforme disposto no decreto mencionado acima. Assim:

> Art. 2º - Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

Nesta perspectiva, os territórios etnoeducacionais são espaços que contemplam muitos significados às comunidades indígenas; eles promovem a educação por meio da historicidade, particularidades sociais, culturais, ambientais e linguísticas. Essa relação que se cria do território etnoeducacional é fundamental, pois está diretamente ligada à realidade do aluno indígena, além de que essa abordagem vai além dos métodos educacionais convencionais, a qual está ligada à aprendizagem estritamente no ambiente de dentro da sala de aula.

Os territórios etnoeducacionais são muito importantes e ter essa garantia por meio de normativas, traz um apoio à educação diferenciada que os gestores dessas instituições estão buscando, sendo inclusive uma forma de valorização da conexão dos alunos com o seu ambiente cultural e territorial. Ademais, reforça a importância do território para os indígenas em formação, pois é um elemento central de suas vidas.

Por fim, trago para a discussão a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, destinada ao ensino superior e aos institutos federais como forma de ingresso. A lei de cotas é um importante marco na política pública social, que reserva 50% das vagas destinada às classes oprimidas. Conforme o art. 3 desta lei:

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

O referido artigo é destinado a cota racial, uma forma de minimizar a desigualdade educacional da população mencionada. Além disso, é importante destacar que temos ainda a cota social, que é destinada às pessoas de baixa renda, e que estudaram em instituições públicas durante sua formação no ensino básico e ensino médio.

Dando ênfase ao ensino superior, é necessário destacar que a LDB em seu artigo 79 § 3º da Lei 12.416 de 9 de junho de 2011, pontua em relação ao atendimento aos "povos indígenas efetivar-se nas universidades públicas e privadas, por meio da oferta de ensino e de assistência estudantil, além do incentivo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais". Assim, os povos indígenas possuem direitos hoje em todos os níveis de ensino, porém devemos sempre ficar atentos, pois existe um distanciamento entre o que é proposto pela lei e o que de fato está sendo efetivado.

É importante destacar que todas essas leis, portarias e decretos que existem no Brasil destinados à população indígena são resultado de muita resistência, luta e reivindicações por parte dessa população, que busca minimizar a desigualdade, o preconceito e principalmente defender seus direitos e respeito como todos.

1.3 INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO

Embora haja várias explicações, Moreira e Candau (2007) sugerem que o currículo pode ser influenciado por fatores políticos, históricos, socioeconômicos e culturais. Assim, o currículo pode ser entendido como:

> (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Através do pensamento desses autores, a complexidade do currículo abrange outros aspectos que devem se fazer presentes no ambiente escolar, e principalmente, no processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo os autores, o currículo pode influenciar na construção da identidade do aluno por meio de:

> Conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (Moreira; Candau, 2007, p. 28).

Neste sentido, o currículo é um elemento que traz grande impacto para a formação do aluno, por isso é importante que ele tenha uma relação com a realidade em que está inserido. Partindo desse ponto, percebemos que o currículo deve ser diversificado, pois vai influenciar na construção da identidade de cada estudante. Corroborando com esta ideia, temos o artigo 26º da LDB, que traz informações sobre o currículo, apontando que:

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Com base neste artigo, compreendemos que o currículo escolar deve possuir uma base comum para todas as escolas do país, no entanto, há a possibilidade de ser inserida uma parte voltada para questões/características da região onde está inserida determinada escola. Um ponto

importante, pois o termo *diversificado* permite que sejam inseridos nos currículos contextos de relevância ligados à realidade da escola, trazendo assim, um maior significado para o que está sendo estudado.

Analisando a colocação do termo diversificado, entendemos que é nesta parte do currículo que podem ser inseridas as especificidades regionais e locais da sociedade, nas quais podem ser abordadas a cultura, economia, tradições, aspectos que refletem sobre a vida do estudante e etc. Logo, essa parte torna o currículo mais interessante aos alunos, pois, é incluído os contextos que eles conhecem, aguçando sua curiosidade, criando uma conexão entre o ensino e a sua realidade.

Desta forma, o currículo engloba a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as especificidades do espaço que a escola está inserida. Para que isso ocorra, ele deve ser construído de forma democrática e com a participação da comunidade escolar (professores, gestão escolar), pais e membros da comunidade local.

Tendo em vista que o currículo deve possuir uma parte diversificada, o que torna o processo de ensino mais significativo ao aluno, o abordaremos sob a perspectiva da BNCC em seus diferentes contextos, em especial a EEI, onde o currículo deve se adequar, garantindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Desta forma, isso significa:

> Assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (Brasil, 2017, p, 17).

Por meio disso, a BNCC busca pontuar que a EEI possui competências específicas baseadas em fundamentos e valores considerados importantes para a comunidade indígena e, consequentemente, para o currículo escolar. Vale destacar, a necessidade de se adotar nas escolas indígenas uma perspectiva intercultural, que compreende promover a interação e o diálogo sobre as diferentes culturas.

Neste sentido, é imprescindível destacar o termo interculturalidade, que está cada vez mais em evidência, especialmente em um país multicultural como o nosso, caracterizado por uma rica diversidade de povos e culturas. Deste modo, Walsh (2005) compreende que:

> O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/a partir de outro modo — , precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Desta forma, entendemos que a interculturalidade possibilita pensarmos de forma crítica, de tal maneira que seja possível quebrar as percepções de mundo dominantes que foram impostas ao longo dos anos pelas potências europeias e, ao mesmo tempo, é capaz de apresentar uma ótica mais inclusiva e diversificada do mundo. Ramos (2015) propõe uma síntese do termo da seguinte forma:

> designa, a princípio, a interação ou encontro entre dois ou mais grupamentos humanos. A interculturalidade envolve relações, interações, trocas, reciprocidade, diálogos de grupos humanos diferenciados em todas as dimensões: cultura (em sentido amplo envolve desde costumes, religião, cosmovisão, relações intra e interpessoais, até saberes, fazeres e cultura material específicos), política, sociedade, economia. A interculturalidade envolve, também, o direito e o respeito à diferença em condições de igualdade. [...] Para Tubino (2004), a interculturalidade é mais que conceito, ideia ou categoria teórica. É uma maneira de comportar-se, uma proposta ética, uma atitude, maneira de ser. Por estar centrada nas relações entre as culturas, no espaço comum ocupado por elas, a interculturalidade vai além da multiculturalidade, do reconhecimento das diferenças culturais (Ramos, 2015, p. 384-385).

Assim, a partir do que Ramos traz, podemos entender que a interculturalidade é uma maneira de promover mudança social e também a descolonização, buscando a construção de uma sociedade com relações mais justa e igualitárias, respeitando e incluindo as diferentes culturas. Por fim, a interculturalidade busca um ambiente de diálogo, respeito mútuo e inclusão. Neste sentido, Candau (2008) defende a perspectiva intercultural no sentido de:

> Promover Uma Educação Para O Reconhecimento Do "Outro", Para O Diálogo Entre Os Diferentes Grupos Sociais E Culturais. Uma Educação Para A Negociação Cultural, Que Enfrenta Os Conflitos Provocados Pela Assimetria De Poder Entre Os Diferentes Grupos Socioculturais Nas Nossas Sociedades E É Capaz De Favorecer A Construção De Um Projeto Comum, Pelo Qual As Diferenças Sejam Dialeticamente Integradas (Candau, 2008, P. 52).

Através do pensamento acima, podemos enfatizar que a interculturalidade promove o diálogo, respeito e a igualdade entre as pessoas de diferentes culturas, ou seja, cria um ambiente onde as diferenças são reconhecidas e, consequentemente valorizadas, além do espaço onde todos possuem oportunidades iguais. Embora exista uma relação difícil, mesmo assim, permite várias manifestações de diferentes contextos, sem minimizar um extremo do outro. (CANDAU, 2008)

É importante o esforço de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, embora os desafios para a educação intercultural sejam grandes. Candau ainda ressalta que:

> Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau 2008, p. 54)

O fator central da perspectiva intercultural reside na promoção de uma educação que possibilite o reconhecimento mútuo entre os indivíduos de diferentes culturas. Essa abordagem favorece um espaço para o diálogo e o respeito genuíno, oportunizando a construção de uma sociedade mais democrática e harmoniosa.

Para os povos indígenas, a educação intercultural possibilita romper o modelo de ensino que foi imposto, o ensino eurocêntrico que desconsidera as especificidades culturais e linguísticas. Essa visão intercultural implica na construção de currículos que sejam diferenciados, bilíngues e, sobretudo, que reconheçam e valorizem a língua materna e os conhecimentos tradicionais.

Vale mencionar que a Constituição Federal (C.F) reconhece aos povos originários uma educação diferenciada e intercultural. Paula (1999) ressalta que a exigência da interculturalidade nos currículos das escolas indígenas é uma realidade presente não apenas no Brasil. A realidade é que as escolas localizadas em territórios indígenas estão distantes de garantir esse direito, uma vez que seus currículos são impostos e tanto os professores quanto a comunidade indígena sentem dificuldade para a implementação da educação intercultural.

Corroborando essa afirmação, Godoy (2016) destaca que, apesar do respaldo que existe para um currículo diferenciado nas escolas indígenas:

> Ainda não se tem conseguido, na prática, a execução de uma escola diferenciada a partir de propostas curriculares diferenciadas. Reconhecemos, todavia, que existem algumas ações pontuais e que elas fazem a diferença no currículo ou na forma de organização da escola; mas, em grande medida, segue-se (muitas vezes mal copiado) o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena.

O currículo é um elemento importante na estrutura escolar, pois é por meio dele que são definidos os conteúdos e as habilidades que serão desenvolvidas. No contexto das escolas indígenas, é imperativo que o currículo reflita nas próprias concepções e práticas pedagógicas, que devem definir o papel sociocultural da escola. As Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN-EB), destacam que os currículos indígenas devem:

> § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses

> etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.
> § 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.
> § 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.
> § 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.
> § 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (DCN-EB, 2013, p. 409)

De acordo com as informações destacadas, compreendemos que o currículo escolar indígena apresenta suas especificidades. Contudo, nem todas as instituições possuem o seu currículo com os deveres mencionados, algumas possuem o foi simplesmente imposto como destaca Paula (1999), que há a necessidade de superar o modelo de racionalidade colonial que ainda está presente nos currículos das escolas indígenas.

> Como o currículo parte da construção do conhecimento de uma forma global e coletiva, os conteúdos precisam estar inter-relacionados, partindo sempre dos etnoconhecimentos de cada povo, intensificando as dimensões interculturais. A metodologia é parte integrante do currículo, e deve ser sempre pensada a partir do sistema educacional próprio de cada etnia. (Cimi 1993, p. 9)

Assim, o currículo escolar indígena deve ser diferenciado e principalmente construído em conjunto com a comunidade indígena, logo podemos afirmar que os currículos previamente impostos a essas escolas não são adequadas à sua realidade. Isso engloba aspectos como calendário escolar, os conteúdos programáticos, as avaliações e as atividades em datas letivas. Neste sentido, podemos enfatizar que o currículo escolar indígena deve seguir uma organização de acordo com diretrizes específicas, incorporando alguns critérios vistos na DCN-EB (2013) sendo:

I. Reconhecimento das particularidades das escolas indígenas em relação a seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, além da interculturalidade e da diferenciação.
II. Maleabilidade na organização do espaço curricular e em relação ao tempo, de forma que garanta a inclusão dos saberes e de modos culturais, tanto na parte que é garantido à BNCC quanto na parte diversificada.

III. Ano letivo com oitocentas horas que correspondem a duzentos dias letivos, levando em consideração a flexibilidade do calendário escolar.

IV. Adaptação da estrutura física da escola às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, além das necessidades dos estudantes na educação básica.

V. Utilização da abordagem interdisciplinar e contextualizada que faça a integração dos diferentes componentes curriculares e conhecimentos, e o estudo de temas importantes para os alunos indígenas.

VI. O emprego de metodologias de ensino adequadas às especificidades dos alunos, levando em conta o modo tradicional que é/ era realizado a transmissão dos conhecimentos indígenas.

VII. Elaboração de materiais didáticos apropriados às especificidades da comunidade indígena, em línguas indígenas e em português, que discutem conteúdos culturais de cada comunidade indígena.

VIII. Fornecimento de cuidados e educação infantil quando solicitada pela comunidade;

IX. Oferecimento de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, para alunos indígenas que possuem necessidades específicas de aprendizagem.

Esses critérios de organização do currículo escolar indígena são importantes para que o ambiente escolar seja mais propício à uma educação intercultural, que converse com a realidade do aluno, tornando assim um ensino mais significativo para o estudante. Seguindo esses critérios, teremos um currículo que respeite e valorize as especificidades de cada comunidade indígena além de fortalecer as identidades culturais.

Esses elementos alinhados dentro da escola indígena, juntamente com professores que se dedicam a uma educação intercultural, possibilitam ter um ambiente que será capaz de desconstruir o ensino no qual a cultura e os conhecimentos indígenas são desvalorizados, sobrepondo os conhecimentos já impostos, ou seja, o ensino ocidental.

Os conhecimentos tradicionais dos povos originários são importantes para a nossa sociedade. Desta forma, eles devem ser “ouvidos” e valorizados, pois, a população indígena é capaz de produzir ciência e já possui muitos conhecimentos que foram transmitidos por seus antepassados.

A EEI ainda necessita avançar em muitos aspectos, e a perspectiva intercultural possibilita que todas as disciplinas da grade curricular possam ser abordadas de maneira mais inclusiva e contextualizada. Vale mencionar que o ambiente escolar é um local onde deve

ocorrer o diálogo entre os diferentes saberes. Candau (2008) destaca que a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. Assim, tanto o professor quanto o currículo se tornam elementos que desempenham papéis fundamentais para a execução de uma educação intercultural. Nessa perspectiva, temos como base o pensamento de Candau (2009, p. 170) que afirma:

> [...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. Candau (2009, p. 170)

A partir da citação, podemos pontuar que a interculturalidade deve ser uma prática contínua, que contemple todas as atividades e que abrange todos os envolvidos no processo educativo, sendo uma abordagem que integre todo o ambiente e não seja limitada a apenas ações e eventos específicos, mas uma atitude que faz parte do cotidiano escolar.

Entendemos que a prática contínua permite que o ambiente se torne mais acolhedor, onde todos se sintam respeitados e reconhecidos com suas diferenças, sendo um ambiente que valorizar a diversidade. Além disso, quando todos os atores estão envolvidos, a interculturalidade transforma-se em um elemento que faz parte da instituição e que contribui para a convivência e o diálogo.

CAPÍTULO II

2 A LUTA PARA EXISTIR: OS MUNDURUKU DO PLANALTO SANTARENO

2.1 APRESENTAÇÃO DOS MUNDURUKU DO PLANALTO

Abordar a temática indígena é sempre um desafio, pois sabemos que essa população só passou a ter seu reconhecimento com a Constituição Federal de 1988. Esse reconhecimento é resultado de muitas mobilizações, resistência e luta por parte dos povos indígenas, sendo uma tentativa de garantir principalmente sua sobrevivência, autonomia e a preservação de sua cultura e tradições.

A população indígena sofreu com o processo de colonização; estimativas indicam que no século XVI havia mais de 2.000.000 indígenas no território brasileiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1998 havia um total de 302.888 indígenas e atualmente podemos destacar que segundo o censo de 2022 há cerca de 1.694.836, o que nos mostra como essa população vem crescendo com o passar dos anos. Contudo, ficamos com o questionamento: será que o censo alcançava essas populações antigamente ou atualmente as pessoas se autodeclaram serem indígenas sem medo?

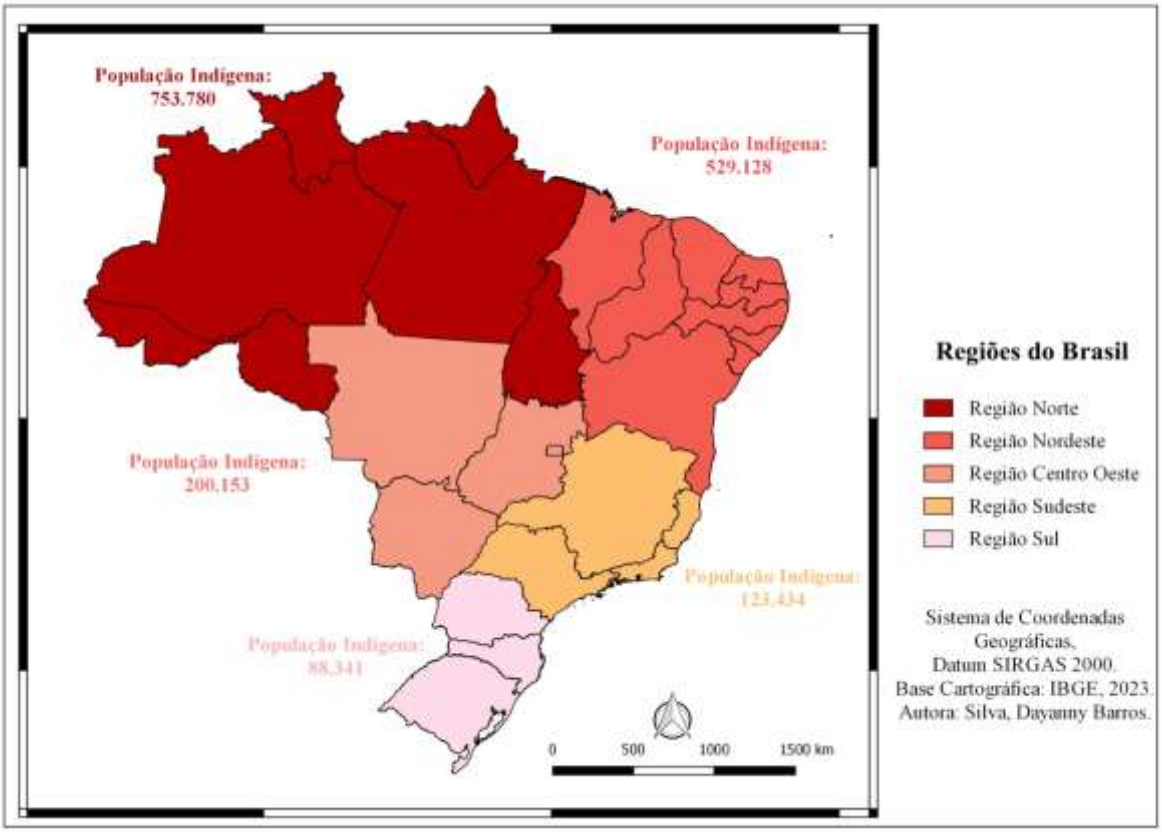
Observando esse hiato na contagem da população indígena, buscamos uma justificativa, que correspondeu ao aprimoramento das metodologias de identificação e registro dessa população nos censos demográficos realizados pelo IBGE. Vale destacar que desde 1872 os indígenas são identificados através do quesito de cor ou raça; contudo, houve mudanças na forma de investigação com o passar dos anos. Foi somente no Censo Demográfico de 1991 que o IBGE incluiu a opção indígena no quesito de cor ou raça nos questionários da amostra; assim, foi possível que essa parcela da população fosse investigada com base na auto identificação.

Essa medida adotada contribuiu para uma melhor compreensão e representação da população indígena. No censo demográfico de 2022, foi realizada a seguinte pergunta: *"Você se considera indígena?* " Tendo em vista as pessoas se identificam indígenas por meio da sua ancestralidade, sua herança cultural, etc., esta pergunta acaba sendo mais simples e específica, o que facilita o entendimento da pessoa que irá responder. Isso nos mostra o fortalecimento do reconhecimento da identidade indígena.

A partir disso, buscamos responder o seguinte questionamento: "*Onde estão os indígenas atualmente?* " Tal questionamento, o IBGE pode responder através do Censo

Demográfico que é uma das principais fontes de informação sobre os povos indígenas disponíveis no País (Pagliaro; Azevedo; Santos, 2005; Wong, 2016), e por meio do censo 2022 nos mostra que há presença dos povos indígenas em todo o território nacional, contudo em algumas regiões o quantitativo é maior conforme se pode verificar no Mapa 01.

Mapa 1 - Quantitativo da População Indígena por Região.



Fonte: IBGE, 2022. Elaboração: Silva, 2024.

Ainda neste foco de análise, podemos destacar que a Região Norte apresenta cerca de 753.780 indígenas, ou seja, tem a maior concentração dessa população. A tabela 01 ilustra como está distribuída essa população por estado, sendo os estados do Amazonas, Roraima e Pará com o maior número de indígenas em seu território.

Quadro 1 - Quantitativo da população indígena na Região Norte

ESTADOS	QUANTITATIVO
Amazonas	490.935
Roraima	97.668

Pará	80.980
Acre	31.694
Tocantins	20.023
Rondônia	21.146
Amapá	11.334

Fonte: IBGE, 2022. Elaboração: Silva, 2024.

Apesar da população indígena estar presente em todo o território brasileiro, o censo demográfico de 2022 nos mostra que maior parte da população indígena do país está nos centros urbanos; outro fato que nos chama atenção é que houve um aumento da população vivendo em Terras Indígenas (TI). A partir desses fatos, surge o questionamento: os indígenas vão para os centros urbanos em busca por oportunidades de educação, como a formação superior, acesso a serviços de saúde, trabalho e melhores condições de vida e após conseguir voltam para suas terras?

Essa dinâmica de migração para as TI está diretamente ligada ao fortalecimento dos territórios tradicionais, que são essenciais para a preservação da identidade e da cultura indígena. Conforme o site "Povos indígenas no Brasil Mirim", as terras indígenas são:

> Territórios legalmente demarcados pelo Estado brasileiro. Isso quer dizer que o Estado brasileiro tem por obrigação protegê-los, sendo assim não é permitida a entrada de não indígenas nessas terras, a não ser com a autorização da comunidade indígena ou da Funai.

Tendo em vista as diversas TI no Brasil, é imprescindível destacar que elas são ocupadas por uma diversidade de povos indígenas que de acordo com o IBGE (2010), são mais de 305 etnias indígenas, cada uma possui sua própria história, tradição, sua identidade cultural, suas festas e sua língua.

Neste trabalho destacaremos o povo de etnia Munduruku, que possui sua organização exogâmica, ou seja, uma prática cultural em que os indivíduos constituem família com alguém de fora da comunidade ou grupo social. A forma de moradia desses povos ocorre de maneira matrilocal, indicando que o casal irá residir perto ou na comunidade a qual sua esposa faz parte; além do mais, os filhos apresentam descendência patrilinear, ou seja, irão herdar o clã do pai.

O povo Munduruku está organizado em diversos clãs, contudo há uma divisão em duas metades, sendo o clã vermelho e o clã branco. Segundo o site do ISA[7], há registros de 38 clãs,

[7] Munduruku - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

sendo alguns deles mais conhecidos. Eles estão presentes nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso e são historicamente um povo reconhecido por suas características guerreiras, estratégicas e não desistem tão facilmente. A maior parte desta população se encontra na bacia do rio Tapajós, no alto do Tapajós. Esse povo possui um total de 15 TI espalhadas dentro do território brasileiro, como mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Distribuição das Terras Indígenas do povo Munduruku

Terra Indígena	População	Localização	Situação
Apiaká do Pontal e Isolados	262	MT	Delimitada
Apiaká-Kayabi	885		Homologada e registrada
Aldeia Beija Flor	574	AM	Reservada
Coatá-Laranjal	2484		Homologada
Kayabi	768	MT/PA	Homologada
Bragança/Marituba	231	**PA**	Declarada
Mudurucu	6518		Homologada
Muduruku-Taquara	171		Declarada
Planalto Santareno			**Em estudo**
Praia do Índio	125		Reservada
Praia do Mangue	168		Reservada
Sai Cinza	1739		Homologada
Sawre Ba'pim	238		Delimitada
Sawré Jaybu			Em estudo
Sawré Muybu	168		Delimitada

Fonte: Terra Indígenas no Brasil (Pesquisa | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br). Elaborado pela autora, 2024

O quadro 2 traz as informações sobre cada Terra Indígena Munduruku, o quantitativo da população que reside no território e a situação jurídica que ele se encontra. Podemos observar os estados em que estão distribuídos e que há uma forte presença no estado do Pará, sendo uma população de aproximadamente 14.700 habitantes.

> O povo Munduruku cuja língua pertence à família linguística Munduruku e ao tronco Tupi e que se autodenomina Wuy Jugu, atualmente soma aproximadamente 14 mil indivíduos, que habitam imemorialmente a região da bacia do Tapajós, no oeste do Pará. São conhecidos historicamente por serem guerreiros (LOURES, 2017, p. 30).

No estado do Pará, conforme o site do Instituto socioambiental (ISA, 2021) podemos encontrar os Munduruku na região sudoeste, calhas e afluentes do rio Tapajós, nos municípios de Santarém, Itaituba e Jacareacanga. Esse povo fica localizado às margens do rio Tapajós, e em sua maioria são bilíngues.

Ainda segundo o site do Instituto socioambiental (ISA, 2018), os Parintintins foram os grandes responsáveis pela denominação de seus inimigos como Munduruku que significa "formiga vermelha", tendo em vista que esse grupo atacava os territórios rivais, com pinturas corporais feitas em corante vermelho extraído das sementes da planta conhecida por Urucu ou urucum (Bixa orellana).

Dentro da cosmologia há o Munduruku Karosakaybu que é o deus criador e desempenha o lugar principal na mitologia do povo Munduruku, como um "herói cultural" que deu origem ao mundo (MURPHY; MURPHY, 1954). Sendo assim, uma referência cultural para eles, um Deus protetor, que criou tudo o que eles têm.

O povo Munduruku é considerado como guerreiro, e luta por seus territórios e direitos, luta pela vida, conforme verificamos nos trechos a seguir, diferentes formas de luta do povo Munduruku. Inicialmente a Carta[8] dos Munduruku do estado do Pará destinada ao Governo no ano de 2013.

> Diante desses fatos relatados sobre a nossa situação, comunicamos que estamos revoltados pelo modo como o governo brasileiro vem nos tratando. Vemos os desrespeitos aos nossos povos, a Constituição sendo rasgada, tornando-a inválida, para não termos os nossos direitos garantidos por ela. Agora, o nosso próprio território se tornou o campo de guerra, onde estamos sendo exterminados, assassinados a tiros pelas Forças Armadas do governo. Não temos mais direitos de gritar para sermos ouvidos e ninguém nos socorre enquanto estamos pedindo socorro.[...] Por que querem nos destruir, nós não somos cidadãos brasileiros? Somos tão insignificantes? O que o governo está declarando contra nós? Está declarando guerra para nos acabarem para depois entregar as nossas terras aos latifundiários e para os agronegócios, hidrelétricas e mineração? O governo está pretendo tirar de nós porque não estamos dando lucro para ele. Que sejam atendidas as nossas reivindicações em caráter de urgência:
> Que saiam as Forças Armadas de nossas terras.
> Que parem os estudos das pesquisas.
> Que parem as construções de hidrelétricas.
> Que nos expliquem tudo que vai acontecer em nossas terras e nos ouça e respeite a nossa decisão.

Essa carta representa um grito; é uma forma dos indígenas expressarem suas angústias, sua indignação e revolta diante do tratamento injusto por parte do governo. Observa-se o cansaço desse povo, que se sente invisível, invadido e desrespeitado, testemunhando a tomada de seu território para beneficiar interesses econômicos, além de suas memórias e sua ancestralidade sendo enterradas. A situação descrita na carta denuncia a violação dos direitos constitucionais e destaca a necessidade de um olhar específico voltado aos povos originários.

Contudo, ainda seguindo essa linha de raciocínio sobre a força dos povos Mundurukus, trago também outra forma de luta, sendo essa através de um protesto em Brasília, que aconteceu

[8]Carta disponível através do link: carta_lugares_munduruku.pdf (socioambiental.org)

em frente ao Ministério da Justiça, no dia 29 de novembro de 2016, esse movimento foi realizado em busca da demarcação da Terra Indígena (TI) Sawré Muybu, no estado do Pará.

> "Nós sabemos que a terra é nossa e vamos cuidar dela. A gente vive da terra", explica Juarez Saw Munduruku, cacique da TI Sawré Muybu. "Os brancos também sabem que aquela parte é nossa, mesmo assim não respeitam os nossos limites. A demarcação nos dá mais proteção para que invasores não entrem na nossa terra", concluiu ele.

Figura 1 - Protesto em Brasília

Fonte: CIMI / Tiago Miotto[9]

Em busca da proteção do território e das futuras gerações, os Munduruku arriscam suas próprias vidas fazendo denúncias. No site do Conselho Indígena Missionário, podemos observar o uso da tecnologia como forma de resistência. A figura 2 mostra o recorte do vídeo[10] que traz o relato dos indígenas que estão sendo ameaçados devido ao agronegócio.

[9] Reportagem disponível através do link: Indígenas Munduruku protestam, em Brasília, pela demarcação e proteção de seu território | Cimi

[10] O vídeo pode ser acessado através do link: A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja (youtube.com)

Figura 2 - Relatos sobre ameaça em virtude do agronegócio

18/11/2019

Vídeo: A cerca que os divide – a luta do povo Munduruku do Planalto

Pressionados por grileiros e sojicultores, indígenas lutam pela preservação e pela demarcação de seu território tradicional em Santarém, no Pará

Fonte: Vídeo: A cerca que os divide - a luta do povo Munduruku do Planalto | Cimi

Tais notícias/denúncias, destacam as diferentes formas de bravura e determinação do povo Munduruku e demais povos indígenas. Destacamos essa informação para que se quebre a visão que foi construída sobre os povos indígenas, sendo um "povo atrasado e preguiçoso". As pessoas se adaptam ao momento em que vivem, então os povos indígenas em geral, se adequaram às novas formas de lutar e viver, sem deixar suas tradições e culturas para trás. Os diferentes tipos de luta mencionados acima, foram utilizadas pelo povo Munduruku do estado do Pará.

O povo Munduruku do planalto, foco deste trabalho, está localizado na cidade de Santarém-PA. É importante ressaltar que a cidade se encontra às margens do rio Tapajós e na confluência do rio Amazonas. Além disso, o censo do IBGE 2022[11] mostrou que o município concentra a maior população indígena da região do Oeste do Pará, com 16.955 indígenas, o que corresponde a 5,11 % da população total que é de 331.937 habitantes.

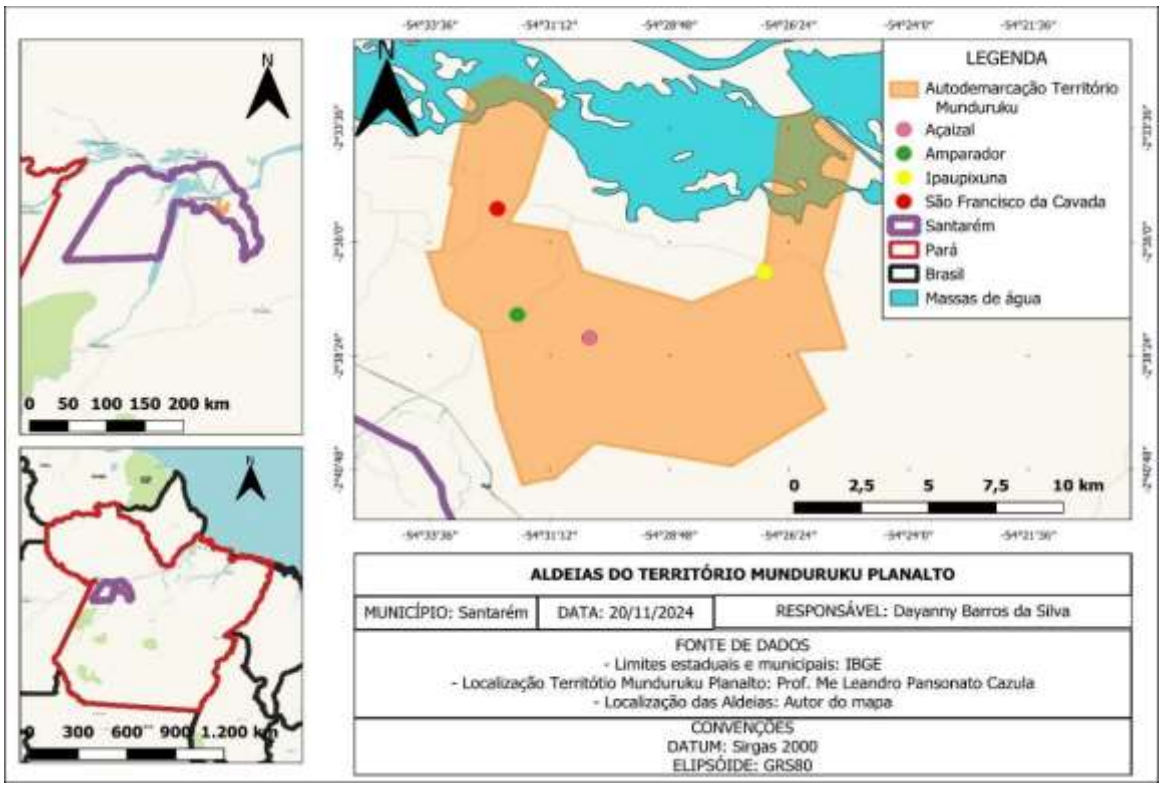
[11] Fonte: Censo 2022: Santarém concentra maior população indígena do Oeste do Pará; veja os dados | Santarém e Região | G1, acesso, 28 de março de 2025.

O território do povo Munduruku do planalto é formado pelas comunidades Aparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e Açaizal, na zona rural e nas proximidades do lago do Maicá (Mapa 02). De acordo com o plano de gestão e uso do território indígena Munduruku do planalto[12]:

> Nossa etnia é muito grande e espalhada por conta das invasões das terras que cultivamos. Muitas dessas expulsões e invasões nos trouxeram ao lugar que transformamos em nosso território Munduruku. Nossa identidade é Munduruku porque sabemos de nossa história, somos formigas vermelhas. Uma nação grande, espalhada e feroz.

Para chegar no território indígena do povo Munduruku do planalto, é necessário seguir a Rodovia Santarém/Curuá-Una (PA-370), até chegar à comunidade de Santa Rosa, onde irá pegar a PA 431, conhecida como Ramal da Santa Rosa. Através deste, há também possibilidades de acesso pelos ramais das comunidades de Secretaria, Novo Império ou Murumurutuba.

Mapa 2 - Localização das aldeias do território Munduruku



Fonte: laborado pela autora, 2024.

[12] O Plano de Uso e Gestão do Território Indígena do Planalto é o esforço coletivo e participativo dos indígenas – Caciques, Tuxauas, Curandeiros, Pajés, Mulheres, Homens, Jovens e crianças – das aldeias São Francisco da Cavada, Ipaupixuna, Amparador e Açaizal, construído em 2020, este documento firmam os acordos e consensos contidos para melhor usar o nosso território.

Visando esclarecer quem é o povo Munduruku do Planalto santareno, em entrevista[13] realizada com o senhor Josenildo, residente do território e cacique da aldeia de Açaizal, indagamos: Quem é o povo Munduruku do planalto santareno?

> Então é um povo resistente, é um povo que já sofreu muito, que vem sofrendo, um povo que tava invisível, devido a essa questão mesmo de todo esse processo de colonização aqui na nossa região, no Baixo Tapajós né? E pelo negacionismo mesmo, muitos dos nossos pais, né? Às vezes a gente usava aquela linguagem pejorativa e negativa. Então, a gente consegue superar isso e a gente gosta de dizer, não, nós somos, sabemos da nossa identidade de nossos pais, né? Que moravam aqui, que muitos foram escravizados, né? E nós precisamos resistir, então aí a gente começa a organizar. Então, nós somos esse povo, né? Que é um resultado aí também de muitas relações de outras pessoas, né? De outros povos, de outras regiões, né? E a gente consegue aí pulsar do nosso interior esse sentimento, né? Que tava aí aprisionado, tava aí latente, mas que por essa forma de ver, de ver o indígena, ele era reprimido, né? Então, a gente consegue aí se libertar dessa opressão aí, né? (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

A partir dessa fala, podemos perceber a força do povo do Munduruku do Planalto, uma comunidade resiliente e resistente, capaz de enfrentar as adversidades que se apresentam ao longo da história, reafirmando a sua identidade e mantendo orgulho dos seus antepassados. Este grupo luta pela visibilidade, pela preservação e pela valorização da identidade cultural.

Sobre as comunidades indígenas presentes na terra Munduruku, tem-se um total de 607 indivíduos distribuídos pelas comunidades de Aparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e Açaizal nas quais vivem da agricultura, pesca, criação de animais, extrativismo e a prestação de serviços.

Cada comunidade possui sua própria via de acesso interligada somente por uma estrada de barro, o que ocasiona transtornos de locomoção para as pessoas que residem nas comunidades, principalmente no período chuvoso. Outro ponto importante a ser mencionado, é que nem todas as comunidades têm acesso ao lago do Maicá e por isso, a pesca é uma atividade realizada somente pelas aldeias São Francisco da Cavada e Ipaupixuna.

Na agricultura as comunidades realizam o plantio de mandioca e consequentemente a produção da farinha, que é utilizada na alimentação dos indígenas. Vale ressaltar que há roçados[14], onde é possível encontrar produções mistas de arroz, feijão, cará, batata doce, jerimum, maxixe, macaxeira, café e outros produtos consumidos localmente.

A criação de animais se restringe à galinha, ao pato, ao porco e gado em pequena escala. A atividade do extrativismo tem como principal fruto o açaí, que serve para a alimentação e

[13]A entrevista foi realizada no dia 15 de dezembro de 2023, após um contato prévio via WhatsApp para verificar a disponibilidade do entrevistado. O encontro ocorreu na residência do cacique, às 12 horas, durante seu intervalo de trabalho como professor na escola.

[14] Terreno onde se roçou ou queimou o mato para depois cultivar.

para comercialização na cidade de Santarém. Por fim, a prestação de serviços é se dá quando os cidadãos indígenas são contratados para realizar atividades como: colher laranja, apanhar pimenta-do-reino, juquira[15] e serviços como vaqueiro.

As quatro aldeias que estão dentro do território possuem características similares, como por exemplo, na sua estrutura física, com casas que foram construídas em madeira e cobertas por palha; outras mistas, sendo de alvenaria e madeira. Um ponto a ser considerado é à semelhança das "casas de farinha", local este destinado para processar a mandioca que se transforma em farinha e, ao mesmo tempo, é retirada para a preparação do tucupi e da tapioca.

Dentro de cada comunidade há uma escola que busca atender a demanda da aldeia, com ensino básico. Por outro lado, elas não possuem uma boa estrutura, pois, estão ausentes de livros e equipamentos, além da própria merenda escolar que não é a mais adequada; uma vez que, essa instituição é de responsabilidade da prefeitura municipal, conforme aponta plano de gestão e uso do território indígena Munduruku do planalto.

Em relação à saúde, destacamos que as comunidades não possuem posto de atendimento 24 horas em nenhuma das aldeias. Mesmo possuindo agentes de saúde da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), eles não realizam atendimento frequente, tendo em vista que esse órgão é responsável por prestar assistência aos povos indígenas.

As aldeias possuem suas próprias associações indígenas que são elementos importantes, pois desempenham o papel formal na representação da comunidade junto aos órgãos públicos e auxiliam na sua organização. A associação é composta por um presidente, secretariado, tesouraria e conselho fiscal. Importante destacar que estes cargos têm suplentes, apesar de terem mandato de três anos e são escolhidos pelos indígenas ou indicadas e aprovadas pelos membros, conforme seus estatutos.

Apesar das quatro comunidades estarem dentro do território Munduruku, Silva (2019/2020) destaca que os Munduruku do planalto não podem ser considerados um grupo uniforme ou homogêneo, tendo em vista que sua ancestralidade é marcada por diversos deslocamentos. Desta forma, os diferentes contextos por eles vivenciados apresentam características violentas, conflitos e disputas territoriais.

De acordo com o site do Instituto Socioambiental - ISA (2018), o povo Munduruku travar suas lutas com o intuito de "garantir a integridade de seu território que por várias vezes

[15] A Juquira é o nome dado à vegetação secundária que nasce em campos e áreas cultiváveis. Entretanto, os indígenas utilizam esta palavra para se referir ao trabalho de capina para a retirada desta vegetação. Este trabalho pode ser remunerado quando é contratado por terceiro ou pode ser realizado nas posses do sujeito ou de sua família.

é ameaçado pelas pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, pelos projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovia do Tapajós".

Em relação ao Povo Munduruku do planalto, nos dias atuais a sua luta está pautada para a demarcação do território, tendo em vista que ele é alvo da expansão do agronegócio. Tal situação gera ameaças aos indígenas, ao seu território e a sua existência, como veremos no próximo tópico.

2.2 PROCESSO DE DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO MUNDURUKU

Inicialmente, é necessário entendermos o que é demarcação, como acontece esse processo e porque o povo Munduruku do planalto reivindica essa ação. A demarcação consiste no reconhecimento legal, pelo Estado, de áreas tradicionalmente ocupadas por povos indígenas de maneira permanente e histórica. Esse processo ocorre em terras indígenas[16] as quais são utilizadas de forma produtiva bem como na preservação dos recursos naturais necessários para o bem-estar da população. Além disso, as terras são fundamentais para garantir a reprodução física e cultural dos povos indígenas, conforme seus usos, costumes e tradições.

Atualmente, podemos dizer que a demarcação é uma maneira de garantir o direito do indígena à terra, assegurando e impedindo a ocupação de terceiros na área que foi demarcada como dos indígenas. O processo de demarcação é de responsabilidade da FUNAI segundo o Decreto nº 1775/96.[17] Sendo assim, um meio administrativo para identificar e demarcar os

[16] A Lei 6001/73 do Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96, destaca que existem três tipos de terras indígenas que estão de acordo com o artigo 231 da constituição federal, sendo as terras indígenas Tradicionalmente Ocupadas, as Reservas Indígenas e as Terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas. Em contrapartida, a Funai classifica as terras indígenas em quatro modalidades, como: Reservas: São terras doadas, que foram adquiridas ou desapropriadas pela União e consequentemente destinadas à posse permanente dos povos indígenas, fazendo parte do patrimônio da União. Terras dominiais: São áreas pertencentes às comunidades indígenas, obtidas por meio das formas legais de aquisição de propriedade de acordo com a legislação civil. Terras interditadas: São áreas protegidas pela Funai para preservar povos e grupos indígenas isolados, contudo há restrições ao acesso e trânsito de terceiros na área. Essa interdição pode ocorrer simultaneamente ou não ao processo de demarcação, regulamentado pelo Decreto nº 1775, de 1996. Terras tradicionalmente ocupadas: São as terras mencionadas no artigo 231 da Constituição Federal de 1988, sendo de direito original dos povos indígenas. O processo de demarcação dessas terras é regulamentado pelo Decreto nº 1775, de 1996.

[17] O processo demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, conforme o decreto nº. 1.775, de 08 de janeiro de 1996, sendo elas:Em estudo: Etapa onde é realizado os estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, elementos bases para identificar e delimitar a terra indígena. Delimitadas: Etapa do contraditório, administrativo ou sendo analisadas pelo Ministério da Justiça, tendo em vista que foram aprovadas na etapa de estudo, cabendo agora ao Ministério da justiça decidir sobre a emissão da Portaria Declaratória da posse tradicional indígena. Declaradas: Etapa que as terras já se encontram com a autorização para serem demarcadas fisicamente, o que já inclui a colocação dos marcos e georreferenciamento das mesmas; Homologadas: Etapa anterior concluída, sendo assim a demarcação administrativa dessas terras será homologada por decreto presidencial. Regularizadas: Após todas as etapas realizadas e a homologação do decreto, as terras serão registradas em cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União.

limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas, que é finalizado somente com a homologação e o registro da área em nome da União com gozo dos povos indígenas.

Ainda abordando as TI, de acordo com a FUNAI no Brasil há 736[18], o que representa 13,75% do território nacional, principalmente na Amazônia legal. O quadro 3 traz o estágio do processo demarcatório das terras indígenas no Brasil.

Quadro 3 - Estágio do processo demarcatório.

Estágio	Quantidade
Em estudo	132
Delimitada	48
Declarada	67
Homologada	12
Regularizada	477
TOTAL	**736**

Fonte: Funai (2024).

Em meio as 132 terras indígenas em estudo, podemos mencionar a dos Munduruku do planalto que se encontra nessa fase. A reivindicação pela demarcação se iniciou em 2008, contudo somente dez anos depois foi aberto o processo na FUNAI, devido a uma ação que o Ministério Público Federal (MPF) que alegou o atraso do órgão. Atualmente, seis anos após a abertura do processo, este apresenta impasse na fase inicial da demarcação. Quando questionado sobre o *status* do processo, o Cacique declarou que ele prossegue da seguinte forma:

> Nosso processo, hoje, de demarcação, ele encontra-se, semana passada, reuniões com o procurador da segunda e nós demos uma impressada na antropóloga, que foi responsável pela elaboração do GT, já para enviar para Brasília. Ela nos encaminhou e informou ao Ministério Público que ela ia enviar, na semana passada, o relatório de identificação para ser analisado e aí posteriormente publicado. Então nós estamos aguardando a partir desse passo, nós estamos aguardando o próximo GT, que é o GT fundiário, que é o GT que a gente não tem. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Um ponto que merece questionamento é a razão pela qual há a demora em cada etapa do processo de demarcação. É importante enfatizar que se trata de uma população que é ameaçada diariamente, e, portanto, prolongar esse processo pode acarretar na possibilidade da

[18] Dados disponível em: Demarcação — Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br)

extinção desses povos. O povo Munduruku do Planalto está há seis anos em uma única fase do processo de demarcação.

Apesar do processo de demarcação ser demorado, o Cacique destacou um momento que o marcou muito:

> É... quando fizemos o primeiro pedido de estudos para a FUNAI. E aí, uma das vezes que eu me emocionei muito foi quando o cara da FUNAI chegou aqui para fazer a qualificação. Eu não estou lembrado agora a data que eles vieram... inclusive, acho que era até um domingo que eles passaram aqui. Assim, eu fiquei muito emocionado. E mais emocionado ainda eu fiquei quando nós recebemos o grupo do GT lá na Aldeia Cavada, já em 2019. Eu tive uma felicidade muito grande. Pô, a gente conseguiu fazer com que o governo, depois de ações judiciais, depois de muita luta, depois de muitas vezes a gente olhar assim e pensar: 'Tá difícil, né?' Mas a gente conseguiu. Então, eu fiquei assim, muito emocionado naquele dia em que eu vi os antropólogos, eu vi a equipe do GT... assim, me bateu uma emoção muito grande. Então, a nossa luta está valendo a pena, porque a gente, apesar de muitos desafios, está conseguindo dar passos. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

A fala do cacique deixa evidente o quanto o processo de demarcação é vivido, sonhado pela comunidade, não sendo apenas um trâmite administrativo, mas como uma forma de resistência e esperança. Significa o início de um reconhecimento, mesmo que tardio. E mostra também que cada etapa traz consigo um grande valor simbólico para a comunidade.

Embora o Cacique Josenildo não destaque explicitamente o marco temporal[19], sua fala nos mostra a luta pelo reconhecimento, e os estudos antropológicos que se iniciam após a C.F, confrontando diretamente a tese do marco temporal, pois afirma a presença dos indígenas e sua relação com o território que estão vivos, a luta pelo território é diária. A fala do cacique mostra que o processo de demarcação é resultado de anos de resistência.

Considerando que o processo é demorado, os Munduruku do planalto buscaram como alternativa para garantir seu território a autodemarcação do território, em 2015. O processo de autodemarcação compreende uma comunidade indígena identificar de maneira “informal” os limites de seu território, consequentemente reivindicando a área como tradicionalmente ocupada, sendo assim a autodemarcação é uma forma de luta pelo território.

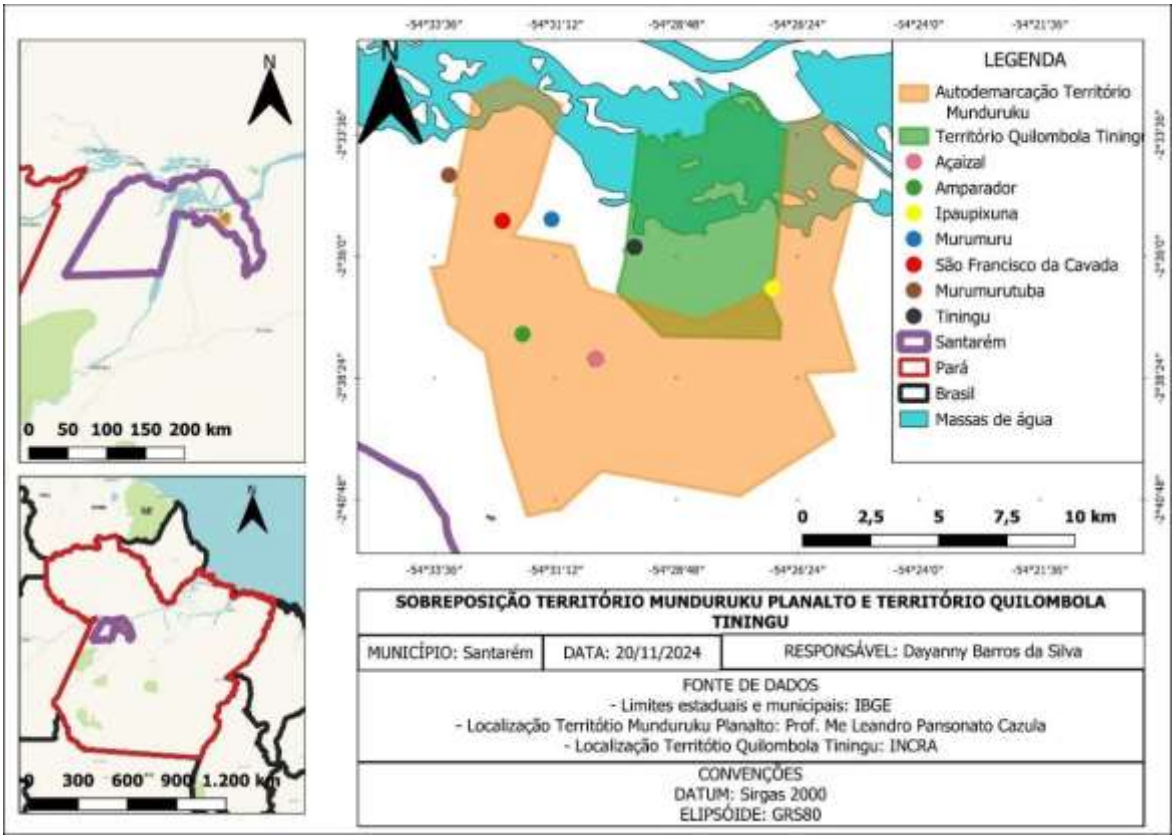
Segundo Zilio (2022) o processo de autodemarcação se iniciou em 2009, e foi concluído em 2015. Durante este período aconteceu diversos encontros com a finalidade de discutir e planejar ações da demarcação, também foram realizadas oficinas para auxiliar no

[19] Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição. Disponível em: O que é marco temporal e quais são os argumentos favoráveis e contrários - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados Acesso: 13 de julho de 2025.

reconhecimento do território e o cartografavam e esses encontros reunia as aldeias do território Munduruku do Planalto.

Através da autodemarcação é possível fortalecer os laços identitários da comunidade em questão, aprofundar o conhecimento territorial e, principalmente, pressionar o órgão indigenista (FUNAI) a acelerar o processo administrativo de demarcação. Portanto, a autodemarcação é um ato de resistência com a finalidade de preservar o território e consequentemente uma forma de garantir a continuidade cultural e social. O mapa 03 a seguir, mostra o território definido na autodemarcação pelo povo Munduruku em 2015.

Mapa 3 - Autodemarcação do território dos Munduruku



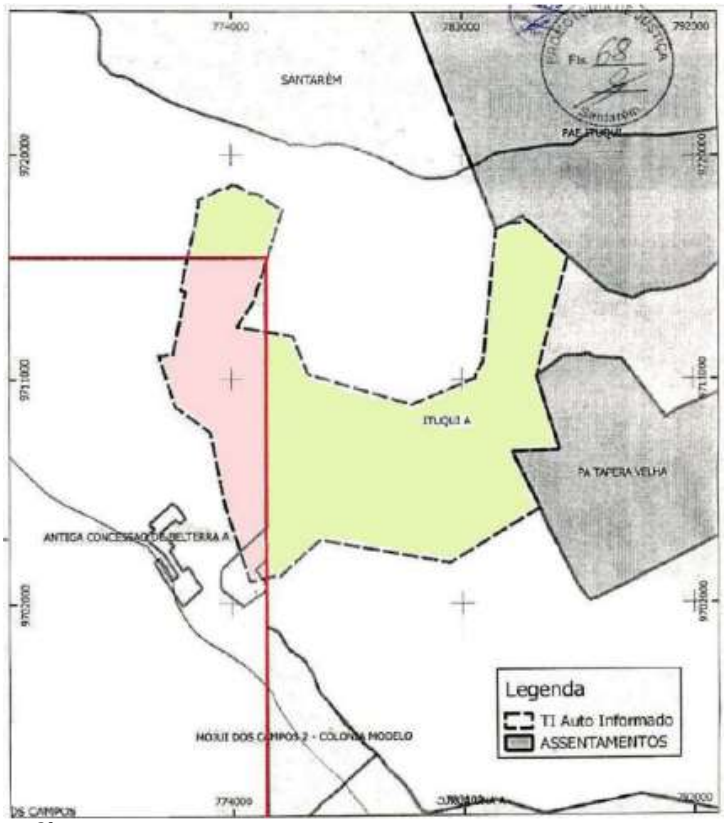
Fonte: laborado pela autora, 2024.

O território autodemarcado possui uma parcela que se encontra em sobreposição com o território quilombola das comunidades de Tiningu, Murumuru e Murumurutuba, que se encontra em fase de reconhecimento, entretanto a relação é harmoniosa. Zilio (2022) destaca que, por se tratarem de grupos de base territorial comunitária, os modos de organização espacial e os saberes construídos no território apresentam semelhanças, especialmente quando

comparados à lógica dos grandes projetos espaciais, como o agronegócio, que opera com uma racionalidade distinta e frequentemente excludente.

Além dessa sobreposição, o território Munduruku se encontra dentro da Gleba Federal Ituqui e da antiga concessão de Belterra A, que já são áreas de dominialidade pública federal, como mostra o mapa 04 a seguir.

Mapa 4 - Áreas de domínio público federal.



Fonte: Ministério público[20]

A gleba Ituqui está localizada a leste do Município de Santarém e abrange o município de Prainha. O Governo Federal denomina gleba a uma área de terra eleita, discriminada, arrecadada, administrada e registrada em Cartório de Ofício em nome da União Federal a partir do decreto n.º 1.164 de 1971, respeitando os sistemas jurídicos já constituído.

Dentro da gleba Ituqui há um conjunto de comunidades rurais ou uma pluralidade de sujeitos. Esse agrupamento é composto por seis territórios de pretensão quilombolas sendo eles: Bom Jardim, Tiningu, Murumuru, Maria Valentina, Murumurutuba, Patos do ituqui; quatro

[20] MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Ação civil pública nº 1.23.002.000393/2014-95; 1.23.002.000432/2004-82; 1.23.002.000116/2013-00 (Apenso: 1.23.002.000568/2013-83), 2018. Disponível em: https://fdocumentos.tips/document/1o-oficio-mpf-de-santaremcoletivamente-em-torno-das-comunidades-que.html Acesso em: 02/04/2024

aldeias indígenas sendo: São Francisco da Cavada, Amparador, Açaizal Ipaupixuna; e por fim, cinquenta e duas comunidades camponesas, parte insertas em seis Projetos de Assentamentos (PA-Ituqui, PA-Tapera Velha, PA-Bucrú, PA-Curua, PAE-Ituqui, PAE-Curus II).

Assim, a partir da diversidade existente nessa área da gleba Ituqui, podemos evidenciar que o território autodemarcado pelos Munduruku do planalto está em contato direto com os produtores de grãos. As consequências desse fato são os conflitos que surgem, conforme foi possível observar na reunião realizada na aldeia de Açaizal no dia 26 de janeiro de 2018:

> Ao chegarmos no barracão da aldeia Açaizal, presenciamos um clima de tensão entre os indígenas e os produtores rurais da localidade, que compareceram em grande número, representados por seu Procurador e pelo Presidente do Sindicato Rural de Santarém, Adriano Maraschin, um dos produtores rurais que possuem título dentro do território auto demarcado pelos indígenas. Os produtores rurais levaram um cinegrafista. Os indígenas não admitiam a filmagem, nem a presença dos produtores no local. Os ânimos estavam exaltados a ponto de não haver condições para iniciar a reunião. O Procurador do SIRSAN chegou a dirigir uma ofensa racial aos indígenas, tendo afirmado "eu reconheço vocês como cidadãos brasileiros, mas indígenas vocês vão ter que me provar!", e prosseguiu questionando, rindo ironicamente, "isso lá é índio?". Quanto a estes fatos, registre-se que este Procurador determinou a instauração de Notícia de Fato Criminal vinculada à 2ª CCR, com o objetivo de apurar ocorrência do crime de racismo (IC nº. 1.23.002.000393/2014-95, fl. 254-v)

Através desse relato, observa-se como os indígenas estão vulneráveis a esses grandes produtores e que o avanço do agronegócio no território Munduruku vai de forma gradual, gerando perdas irreparáveis dos recursos naturais, oriundos da floresta. Por isso, pode ser pontuado que a expansão sobre as TI acaba afetando não apenas o seu ambiente físico, mas também o patrimônio simbólico e cultural dos povos indígenas.

A demarcação do território traz para os povos indígenas segurança sobre os direitos territoriais, socioambientais e garante a preservação da cultura do povo que vive nessa área. Assim, no tópico seguinte será abordado o que é o território na concepção dos povos indígenas e para alguns autores.

2.3 TERRA É VIDA": O TERRITÓRIO PARA OS MUNDURUKU DE AÇAIZAL

Muito já se foi falado sobre território, mas qual o seu real significado? O que significa território para os Munduruku do planalto? Na busca por responder tais inquietações iniciais, iremos dialogar para entender o real significado do território, com base na ciência geográfica.

A Geografia é uma ciência social que busca compreender a dinâmica coletiva, ou seja, as relações entre a sociedade e o meio em que estão organizadas. Neste sentido, a Geografia

possibilita fazer uma análise da forma como a comunidade atua perante a relação entre a sociedade e a natureza. Enaltecendo uma perspectiva geográfica, Corrêa (2000, p.16) aborda a Geografia como uma:

> Ciência social que tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco. Pois, todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (Corrêa, 2000 p. 16).

Cada um desses conceitos apresenta um papel importante no âmbito da Geografia, a partir da análise de uma comunidade. Desta forma, o conceito de território é bastante complexo, dependendo do seu contexto e da perspectiva analisada. Considerando que estamos tratando diretamente de povos indígenas, introduzimos o conceito de território para essa população, conforme Bonnemaison; Cambrezy, 1996, p. 10, *apud* Cruz, 2024 que enfatizam:

> O território é para esses povos e comunidades um referencial fundamental na construção das identidades. A relação dos homens e mulheres com os seus territórios expressa e transcende a "posse" material de uma porção da superfície terrestre. "O poder do laço territorial revela que o espaço é investido de valores não somente materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos" (Bonnemaison; Cambrezy, 1996, p. 10, *apud* Cruz, 2024, p. 219).

Na perspectiva de Bonnemaison e Cambrezy (1996), o território para os povos indígenas não é um lugar insignificante, ao contrário, é um elemento essencial na construção de sua identidade e na manutenção de sua cultura, sendo assim, um espaço carregado de significados culturais, históricos e espirituais. Ainda segundo Bonnemaison e Cambrezy (1996) o território:

> "não se define por um princípio material de apropriação, mas sim por um princípio cultural de identificação ou, se preferimos, de pertencimento. Esse princípio explica a intensidade da relação com o território. Ele não pode ser percebido apenas como uma posse ou como uma entidade externa à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva e, até mesmo, amorosa com o espaço. Pertencemos a um território, nós não o possuímos, nós o guardamos, nós o habitamos, impregnamo-nos dele [...]. Em suma, o território não faz parte simplesmente da função ou do ter, mas do ser" (Bonnemaison; Cambrezy, 1996, p. 13, *apud* Cruz, 2024, p. 220)

Essa citação reforça a relação que os povos indígenas possuem com o território, não sendo só um bem material, mas um elemento importante para a sua vida, cultura, identidade. Trata-se um espaço carregado de significado e valores, onde a história está presente em cada canto.

Para o geógrafo Haesbaert (2007, p. 20) o "território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica". Desta forma, o território pode ser entendido em meio a duas lógicas, a material que corresponde a um espaço delimitado e a simbólica que está ligada a identidade,

pertencimento, ou seja, relação afetiva. Apesar das duas concepções diferentes, ambas remetem ao poder e, como afirma Haesbaert (2007), o território, assim, em qualquer acepção tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político.

É notável a forma implícita do sentido de poder como forma de apropriação ligado à lógica simbólica, enquanto na lógica material está ligado ao sentido de dominação/recurso. Essas duas perspectivas de território, se encontram presentes no estudo do território do povo Munduruku planalto.

Daniel Munduruku, escritor e educador, destaca a relação profunda do território com os povos indígenas. Uma relação que vai além de um espaço físico delimitado, o território é um espaço sagrado, simbólico, em que existe um elo entre o passado, presente e o futuro. Assim, segundo o autor, o território é entendido como a "terra mãe:

> A tradição ancestral nos apresenta a terra como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e no qual encontraremos os entes queridos que conosco conviveram durante sua passagem pela Terra. Por isso ela é sagrada. Por isso os índios amam a terra, a defendem... Nela estão contidas as raízes da cultura, do eterno retorno do mesmo. Esses princípios estão fundados nas narrativas míticas onde o real e o fantástico andam de mãos dadas; onde ser e não-ser fazem parte da mesma estrutura; onde o bem e o mal têm os mesmos poderes. Narrativas vivas, fundadoras de uma postura moral, ética, estética, social. Lá, onde o divino se encontra com o humano, está a base de uma sociedade que tem a terra como mãe.(Munduruku, 2000, p. 34–35) (grifo nosso).

Assim, entendemos o território como o ponto central para os povos indígenas, pois é vida. Defender o território é defender a continuidade de seu modo de vida, é defender sua existência.

A educação é uma das formas encontradas para manterem sua cultura, sua identidade, língua e tradições vivas, para que sejam transmitidas para as gerações atuais e às próximas, sendo também uma forma de resistência. Daniel Munduruku diz que os indígenas de diferentes etnias possuem uma coisa em comum, que é:

> uma mensagem de amor pela Mãe-Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais; um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento das propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos. Munduruku, 2000, p. 33)

Entendemos que essa mensagem é sobre o território, pois representa um elemento da identidade e da existência indígena. Um espaço, ou melhor, um território para os indígenas, onde a vida acontece, os saberes são transmitidos, e a natureza é respeitada. O território é, para os povos indígenas, uma "extensão do próprio corpo e espírito indígena", pois é um espaço sagrado, ancestral e cuja explicação/valor não são compreendidos por olhares externos.

Além disso, o território material mencionado por Haesbaert, no olhar da população indígena, pode ser entendido como uma área de recurso, uma fonte de subsistência, através da caça, da pesca, das áreas de floresta, onde realizam as coletas de frutas. Ademais, é realizado a agricultura tradicional utilizando as técnicas sustentáveis e adaptadas ao ambiente, de maneira que possa ser assegurado a produção de alimentos para essa geração e para as futuras gerações.

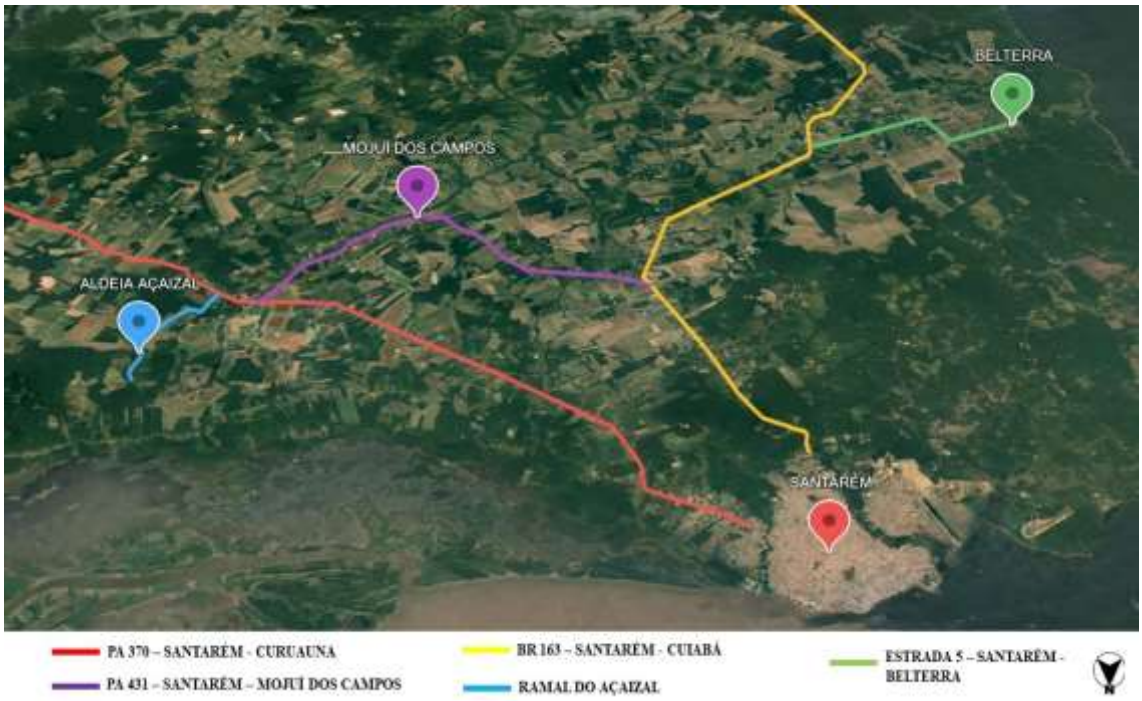
O autor Valter Cruz (2024) corrobora com essa visão sobre o território multifacetado, afirmando que o território, para essas populações, é simultaneamente:

> 1) o meio de subsistência; 2) o meio de trabalho e produção; 3) o meio de produzir os aspectos materiais das relações sociais, aquelas que compõem a estrutura social. Assim, o território constitui-se como "abrigo" e como "recurso", abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção e, ao mesmo tempo, elemento fundamental de identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais. (Cruz, 2024, p. 219)

A citação de Valter Cruz (2024) nos remete à realidade vivenciada pelo povo Munduruku do planalto, pois para eles o território é um espaço de cultura, pertencimento e, principalmente, de vida. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que esse território também é visto por fazendeiros como um recurso, sob uma ótica do capital, onde a natureza se torna uma mercadoria, que busca o acúmulo de riquezas; nesta linha damos destaque ao avanço da monocultura (soja e milho), nesta região.

Essa questão ganha a cada dia mais destaque no município de Santarém, tendo se iniciado esse processo no ano de 1990, visando o crescimento e o desenvolvimento econômico, sendo impulsionado principalmente por interesses externos. A entrada do agronegócio na região ocorreu aproveitando-se da elevação e expansão que o setor estava obtendo no Brasil.

Figura 3 - Agronegócio na região.



Fonte: Google Earth (2024). Elaboração autoral.

Através do Google Earth, a Figura 3 mostra a paisagem da região com as marcações das cidades de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra. Vale lembrar que a imagem não é um mapa cartográfico oficial, mas uma ilustração que compreende o ano de 2024, nela estão sendo representados em vermelho a Rodovias PA 370 (Linha vermelha), a BR 163 (Linha amarela) e a PA 431 (Linha lilás); além delas, estrada 5 (Linha verde) e por fim o ramal que chega até a aldeia de Açaizal (Linha azul), com a finalidade de facilitar a interpretação da região.

O objetivo com a Figura 3 é mostrar o quanto o agronegócio se expandiu na região, ou seja, quanto mais afastado da cidade, maior a área destinada ao plantio. É possível observar áreas que são de floresta, na imagem se encontram na tonalidade verde escuro, e os campos de plantação de grãos, que podem ser observadas na imagem acima nas manchas mais claras, conforme a figura 4, com mais clareza.

Figura 4 - Trajeto e localização da Aldeia de Açaizal

Fonte: Google Earth (2024). Elaboração autoral.

Observando especificamente a área do Planalto santareno, não podemos deixar de destacar que essa expansão gerou conflito e grandes impactos para os povos originários. Como podemos observar, a Aldeia de Açaizal se encontra rodeada por áreas que são destinadas ao agronegócio, todo o trajeto até chegar à comunidade é contemplado por uma imensidão de terras destinadas à plantação de grãos. Nesse contexto, Zilio (2022) destaca que por não possuir a relativa proteção territorial e epistêmica pela oficialidade estatal, por meio da demarcação e homologação, o território Munduruku do Planalto é sobreposto ao "deserto verde" do monocultivo da soja, tornando-se, de fato, descontínuo.

Ao fazer um recorte do agronegócio e o território Munduruku do planalto, temos como resultado as ameaças e uma série de impactos causados pelo avanço da monocultura. Conforme aponta a ação do Ministério Público Federal (2018) (MPF):

- Destruição de sítios arqueológicos;
- Assoreamento do Igarapé do Açaizal e do Igarapé Ipaupixuna;
- Contaminação do Igarapé do Açaizal por agrotóxicos;
- Morte e contaminação de animais por agrotóxicos
- Contaminação do ar com a pulverização de agrotóxicos;
- Cercamento das áreas da aldeia, com a grilagem, comercialização de terras e expansão da soja;

- Assédio para compra de terras;
- Ameaças e intimidações;
- Desmatamento de áreas de floresta primária, ameaçando atividades extrativas dos indígenas;
- Desrespeito ao direito de passagem;

A busca incessante de áreas para expansão da monocultura atinge os Munduruku do planalto, de forma alarmante, preocupante e que pode acabar levando ao sumiço desse povo, tendo em vista que uma das suas formas de subsistência é diariamente atacada, destruída pelo desmatamento. Como as figuras 5 (A) e (B) mostra:

Figura 5 - Assoreamento (A)

Fonte: Ministério Público Federal, 2018.

Figura 6 - Contaminação de igarapé (B)

Fonte: Ministério Público Federal, 2018.

O crescimento do desmatamento da área de floresta, no perímetro autodemarcado pelos Munduruku do Planalto pode ser confirmado por meio do projeto do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) que monitora o desmatamento na Amazônia Legal, por meio do Programa de Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. A SEMMA detectou no período de 2008 a 2015, um total de 10 indicativos de áreas igual ou superior a 60 hectares. Assim, ao questionar o Cacique da aldeia Açaizal sobre os crimes ambientais, ele enfatizou:

> Os crimes foram, basicamente, os mesmos, de mais desmatamento, nós tivemos um desmatamento muito grande, no finalzinho do governo Bolsonaro, nós tivemos áreas licenciadas, inclusive, pela própria SEMA do estado, do município, nós tivemos, nesse período, do amparador para cá, nós tivemos, assim, áreas gigantescas desmatadas, então isso tirou de nós muitos espaços de coleta de frutas, principalmente do taperebá [...] então foram castanheiras, foram desmatadas, então isso, para nós, isso é uma perca muito grande, e isso foi nesse período aí. Nós tivemos aí a incidência muito maior da questão do veneno agora, mais recente, nós estamos tendo aí, o veneno, estão colocando o veneno muito mais forte. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Desta forma, o desmatamento dessas áreas traz como consequência a perda da biodiversidade, mas também acaba destruindo a relação do indígena com a floresta, relação essa que vai além da materialidade, pois está ligada a simbologia, cosmologia, relação cultural.

Na tentativa de minimizar os danos causados pelo desmatamento, foi criado um grupo de monitoramento territorial que quando observa alguma ação, avisa para ser realizada a denúncia. Neste sentido, o cacique relata um pouco sobre esse grupo.

> É assim, o monitoramento, ele é constante, né? E é como eu tenho falado, por exemplo, tem gente que diz assim, não sou do grupo, não, você é. Porque quando você vê algo diferente, você já informa para a liderança, né? Então você faz parte desse grupo. Então nós temos as pessoas que são mais responsáveis de levar essas denúncias aos órgãos. Nós fizemos uma vez uma ação bem grande de monitoramento aqui para dentro, né? Fomos um dia e voltamos no outro. Mas assim, nós temos também outras aldeias, cada uma tem suas equipes. Nós estamos com o propósito agora de dar uma chacoalhada, né? Porque nós começamos a propósito, nós aqui estamos mais fortalecidos no grupo de monitoramento, porque quando a gente vê alguma coisa, a gente entra em contato com o conselho, com o seu Manel, a gente consegue as parcerias para fazer uma abordagem assim, não de enfrentamento, né? A gente sabe que você tem alguns cuidados, mas através do uso da tecnologia, né? O Drone tem nos ajudado. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Por meio desse relato, nota-se que o monitoramento é crucial para os interesses da comunidade, uma vez que, por meio dele é possível identificar atividades como desmatamento ilegal e invasão de terra. Dessa forma, é possível proteger os recursos naturais e culturais da comunidade, além da participação dos membros da comunidade nesse processo de monitoramento, o que fortalece os laços de pertencimento.

Em virtude dessa vigilância, questionei se o cacique ou as demais lideranças da associação já sofreram ameaças, tendo em vista que as atividades realizadas para defender o território não agradam a todos, principalmente aqueles que querem expandir seus negócios. Com base nisso, ele relatou que já aconteceram inúmeras ameaças a vida das lideranças e destaca que a última foi paga uma multa.

> Já. Não tem contas, né? Não tem contas, inclusive, tem alguns registros, tem no YouTube, né? Eu estava outro dia olhando, imagem muito forte, né? Aquelas palavras. E recentemente, esse ano também, a gente estava fazendo uma ação de campo, né? Nós fomos, inclusive, foi para o juiz, né? A gente foi para a delegacia, ele não teve acordo, e aí a gente foi para o juiz, né? O juiz determinou que ele pagasse, né? Mas como foi de baixo calão, acho que é assim que se diz, aí o juiz determinou que ele pagasse lá uma multa, né? Mas por ameaça, né? Minha pessoa, né? Nós estávamos fazendo uma fiscalização, esse cara, né? Ele me ameaçou, me matar e mais outra liderança, né? E aí a gente foi, né? Para a justiça aí, né? E aí a gente conseguiu uma vitória nesse sentido. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Mesmo com as constantes ameaças, essa população não enfraquece e não se esconde da luta. Sempre buscando formas de assegurar o território e o bem-estar para as futuras gerações, apesar das ameaças, das situações de conflito ou preconceito que o cacique e os demais membros da aldeia sofrem, eles procuram resolvê-las por meio do sistema judicial. Tal fato, ajuda a evitar conflitos e divergências físicas que comprometam a vida dos envolvidos.

Com o intuito de ganhar visibilidade e voz, a comunidade tem buscado expor as coisas que acontecem no território, por meio das redes sociais que hoje se tornam ferramentas de luta e resistência. Além disso, buscam apoio em instituições que auxiliem no enfrentamento às diversas situações que acontecem, em relação principalmente, ao desmatamento. Pode ser mencionado a contribuição da Maparajuba[21], que é um coletivo de direitos humanos na Amazônia que ajuda em tal enfrentamento.

O Maparajuba tem auxiliado as pessoas da comunidade de Açaizal com a campanha *"SAWÊ o grito da floresta"* e o monitoramento territorial. Com o intuito de mostrar para a população em geral o que está acontecendo nessa área da Amazônia, em vista do avanço do agronegócio, o cacique destaca a campanha *"SAWÊ o grito da floresta"*, a qual tem a proposta de promover ações culturais com a finalidade de pressionar o poder público para responsabilizar os autores de infrações ambientais no território indígena. O cacique aborda um pouco sobre essa campanha:

> ela faz parte de um projeto maior, que a gente já vem costurando, juntamente com a própria UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), com a CPT(Comissão Pastoral da Terra), porque a gente quer fazer uma ação de denúncia, junto aos órgãos, do que vem acontecendo, não só aqui no Açaizal, mas também em outros locais, que não são aldeias, e aí a gente viu que é necessário a gente também fazer esse trabalho de sensibilização, para dizer: olha, para a sociedade, para não ficar só aqui, a gente só gritando aqui dentro, e aí a gente precisava dar uma voz, essa voz pudesse chegar a chegar a outros lares, por isso o grito, então essa foi a ideia nossa, de também dar uma resposta, para a comunidade, para a sociedade, que a gente está lutando, mas nem sempre, às vezes, a luta, ela dá o resultado que a gente espera, ela não é tão fácil assim, e aí a gente precisa sensibilizar também a comunidade, por um passo, por um próximo passo, que é a demarcação do território, é importante ter a floresta em pé, é importante a gente estar lutando, porque se o processo de demarcação avançar e não tiver floresta, não tiver as nossas riquezas, pouco adianta, porque a floresta é vida, tudo o que a gente precisa tem na floresta, a espiritualidade está na floresta. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Baseado na fala acima, podemos perceber a dimensão da campanha que visa fazer uma denúncia em grande proporção sobre os problemas que estão enfrentando diariamente na comunidade de Açaizal e também em outras áreas da região. Essa denúncia conta com documentos e também um dossiê de questões (problemas) que estão sendo identificados pela população, a fim de apresentar aos órgãos competentes.

Por meio da campanha *Sawê o grito da floresta,* a aldeia busca sensibilizar os órgãos públicos responsáveis pelas questões ambientais e também pela demarcação, além da sociedade em geral, para que possam compreender a relevância das questões levantadas. Vale ressaltar a

[21] Link de acesso: https://www.instagram.com/maparajuba?igsh=MWp0Ymh3bDNqNDJ3eQ==

importância da floresta para a comunidade, tendo em vista que através dela é mantida uma conexão espiritual com o ambiente natural.

Assim, entramos na perspectiva de apropriação que Haesbaert (1997) aponta como dimensão simbólica, apropriação que vai além da simples posse física, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, envolve aspectos mais complexos relacionados à identidade, símbolos e emoções.

No caso do povo Munduruku do Planalto, esse território, essa terra, essa área delimitada corresponde à vida, à ancestralidade e à historicidade desse povo. A vida, de resistência e de luta diária, pela preservação da ancestralidade de suas origens de sua identidade e a historicidade que existe em cada parte do território, suas crenças, cultura, singularidades dos locais sagrados.

Esse território compreende relações inexplicáveis, relações de afeto, é onde os indivíduos nasceram, constituíram famílias, criaram seus filhos, seus entes queridos foram enterrados, e nesse território que há as melhores lembranças; esse território que compreende suas vivências e principalmente esse território que os identifica como Indígenas Munduruku do Planalto. O autor Lévi-Strauss (1981), aponta que:

> A identidade dos povos é simbólica. Entretanto, devemos ressaltar a base material, em nosso caso, territorial, que serve de referência para a construção social de muitas identidades. Assim como a identidade individual, a identidade social é também uma identidade carregada, ao mesmo tempo, de subjetividade e de objetividade. Na discussão da identidade territorial, isso aparecerá de forma muito nítida, pois, por mais que se reconstrua simbolicamente um espaço, sua dimensão mais concreta constitui, de alguma forma, um componente estruturador de identidades. (p. 236)

Assim, podemos dizer que o território influencia na construção da identidade, conforme salienta Lévi-Strauss. Desta forma, o território é identidade e autenticidade; o que quero dizer com isso? É que esse espaço é importante para a formação da identidade coletiva, nele há características únicas, que os distingue dos demais povos, estamos falando da cultura tradicional, dos sítios arqueológicos que lá existem, do modo de vida local e dos espaços sagrados para eles.

De fato, o território se apresenta com uma contextualização complexa, contudo, para esses povos é além de uma área demarcada. No ponto de vista deles, ele representa um âmbito essencial para sua sobrevivência e a reprodução da sua comunidade e cultura, além de ser um local para o desenvolvimento de relações profundas tanto pessoais quanto espirituais. Sendo assim, o território é um elemento central, como um nutriente vital para a existência e a identidade dos indígenas.

Na pretensão de compreender o significado do território para o povo Munduruku do planalto, conduziu-se com um questionamento ao cacique da aldeia Açaizal, o senhor Josenildo dos Santos. Ele foi questionado sobre o seguinte: “o que é o território para os Munduruku do planalto?”.

> eu vejo que o território, esse nosso território Munduruku do Planalto, é esse nosso espaço sagrado, esse nosso lugar, eu diria que o conceito de lugar é melhor trabalhado por vocês, é esse nosso lugar mesmo, onde a gente se sente, onde a gente, é um pedaço da gente, é uma extensão da gente, é uma extensão. Quando você vai para o rio Maicá, que faz parte do nosso território, que é nosso território, você ouve o canto dos pássaros, a forma, o vento, aquilo que te relaxa, te faz bem. É diferente de você ir para outro espaço, para outro local, que não tem essa relação ali com você. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

Essa foi a fala do cacique. Contudo, trago um relato pessoal que, enquanto pesquisadora, não posso deixar de observar. Quando ele foi responder tal inquietação, sorriu e expressou com emoção seu vínculo com o território. Foi possível perceber sua relação afetiva com o espaço. A partir do relato, percebemos a importância do espaço para os indivíduos, e como a sua relação afetiva/simbólica pode ser relacionada ao “lugar”, que é uma categoria de estudo na Geografia.

Ainda nessa relação com o lugar, o cacique prosseguiu sua fala, elucidando que *“Esse é o nosso território, é onde nós caçamos, é onde nós pescamos, é onde nós coletamos as frutas, nosso lazer, é onde a tua infância, a tua memória está entrelaçada. Então, isso é fenomenal.*” Sua fala ressalta o significado do território para além da subsistência. Apesar de fornecer alimentos que são essenciais para a vida, para os indivíduos do território Munduruku esse espaço é importante devido à sua relação afetiva e histórica que nele existe. Neste sentido, podemos destacar Cavalcanti (2011), que concebe o lugar como sendo aquele que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado.

Nessa perspectiva, compreendemos a colocação do cacique relacionando o território ao lugar, considerando toda a sua conexão familiar, toda a sua ligação com os demais indivíduos da aldeia, ou seja, é um espaço que faz parte da sua vida cotidiana, no qual ele viveu e segue vivenciando diversas experiências significativas. Além disso, o tempo desempenha um papel crucial para a criação da relação com esse lugar, uma vez que é onde ocorreram vivências e trocas de experiências.

De acordo com Souza (2015) o lugar é como espaço percebido e vivido, dotado de significado e com uma base na qual desenvolve-se e extraem-se o “sentido de lugar” e as “imagens de lugar”. Diante disso, o lugar é uma esfera do vivido, do que é experimentado e sentido pelo sujeito. Assim, é possível considerar o lugar por meio das vivências que são compartilhadas em uma determinada área e as relações que nela existem.

Diante disso, percebemos que as concepções apresentadas no âmbito da Geografia sobre território seguem duas vertentes, porém, interligadas. Sendo uma voltada as relações de poder e a outra focaliza nas práticas sociais que configuram e ressignificam o espaço. Compreendemos que, para os indivíduos da TI aqui trabalhada, há uma relação "enraizada" com o território, o que lhes proporciona uma percepção de lugar e isso ocorre devido à afinidade que rege a relação indivíduo e território.

2.4 ORIGEM DA ALDEIA DE AÇAIZAL

Buscamos saber sobre a origem da aldeia de Açaizal, e inicialmente encontramos respostas sobre todo o território Munduruku do planalto, no livro "OCEYPI EKAWEN" (História da Nossa Terra) que foi construído a partir do relato direto de pessoas que se autoidentificam indígenas do Munduruku do Planalto. Este livro contém o cotidiano, as histórias de vida, problemas, conflitos e a origem do povo.

Além do livro, tivemos acesso a outro documento, que aponta a origem específica da aldeia de Açaizal. Trata-se de um caderno que se encontra na Escola Wapurum-tip, contendo informações pertinentes sobre o surgimento da aldeia. Este caderno foi elaborado pelos alunos no ano de 2023 através de entrevista aos moradores mais antigos da aldeia, foi construído na semana dos povos indígenas, é está sob posse da gestão da escola.

O caderno possui informações sobre a história da aldeia, lendas que são contadas pelos mais velhos, poemas feitos pelos alunos, números escritos na língua Munduruku, receitas de remédios tradicionais e o calendário geológico baseado nas coisas produzidas na aldeia. A partir da análise feita neste caderno, foi possível constatar que existem duas versões da origem do nome da aldeia.

A primeira hipótese sobre o nome da comunidade está relacionada ao Igarapé do Açaí, que recebeu esse nome por caçadores que moravam nas comunidades vizinhas de Santa Rosa e Amparador. As atividades de caças (animais) realizadas por eles estavam centradas nas proximidades dos igarapés, onde havia muitas palmeiras de açaí, o que servia como esconderijos das presas. Desta forma, os caçadores denominaram esse território como açaizal, tendo em vista a vasta quantidade de palmeiras de açaí na área.

A segunda hipótese é baseada no ano de 1953 com a chegada de três famílias paraibanas: Equios, Fernando, Antônio Bezerra e uma família cearense, sendo a senhora Francisca Ferreira. Esses moradores relataram que encontraram nas terras onde hoje é aldeia Açaizal vestígios que comprovam historicamente que essa área havia sido habitada por povos indígenas, que

provavelmente moravam nas margens do rio Maicá e próximo ao igarapé açaizal onde são as terras pretas da aldeia Açaizal. Além disso, por motivos desconhecidos, houve invasão para outros locais vizinhos que atualmente são as comunidades: Ipaupixuna, Tiningu, Cavada, Ituquí e Igarapé- Açú.

Com a chegada de migrantes nordestinos e afrodescendentes nessas terras, estabeleceu-se um processo de miscigenação em virtude do contato direto com a população indígena local, configurando-se em um novo cenário cultural. Todavia, foi possível a formação de famílias que continuaram a morar na comunidade e outras se deslocaram para outros lugares próximos.

Inicialmente, o local que hoje é a Aldeia Açaizal era composto por vegetação nativa densa (floresta), com pequenos ramais e veredas[22]. Com a chegada das famílias nordestinas, houve um pequeno avanço no acesso à comunidade com aberturas de estrada de chão pelas famílias e pelos madeiros que faziam a extração de madeira em grande quantidade na época. Essas estradas de chão davam acesso às comunidades de Açaizal e Ipaupixuna até a rodovia estadual PA-370, a Santarém- Curuá-Una. A Figura 7 mostra a entrada do ramal que dá acesso à comunidade de Açaizal, identificada por uma placa na PA-370.

Figura 7 - Entrada do Ramal destino TI Munduruku do Planalto

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

[22] Significa caminho estreito ou mais conhecido como um atalho para chegar mais rápido ao destino.

Com o passar dos anos, foi construída a primeira igreja de religião católica, no ano de 1967. Sua estrutura era de madeira e foi feita pelos moradores, sendo a primeira missa celebrada pelo Frei Guilherme na casa do senhor Francisco Cruz. Nesta ocasião, o frei perguntou como era o nome da comunidade e os comunitários informaram que era Açaizal, então, nomeou como Açaizal Sagrada Família, nomeando assim, como a padroeira desta aldeia.

Apontando o processo de autoafirmação da identidade indígena, possui amparo através de estudos com os artefatos e a terra preta de índio que foram encontrados em alguns pontos da comunidade. Baseada em algumas informações, os artesanatos foram analisados pelo antropólogo Rafael e pelo Frei Amarildo que, juntos, concluíram que os vestígios seriam do povo Munduruku.

Em vista desse processo, a comunidade começou a se organizar e fundou em 2004 a Associação Indígena Sagrada Família (AISF). Em 2006 foi legalizada no cartório, onde 60 pessoas associadas se autoafirmam como descendentes indígenas. Com o passar do tempo, algumas pessoas foram saindo e outras entrando.

Durante todo esse processo, os desafios enfrentados por essa população são constantes, mas, houve muitas foram as conquistas nos setores de saúde, educação e transporte. Atualmente, Açaizal já é reconhecido como comunidade indígena, como mostra a figura 8, porém, ainda está em processo de demarcação territorial pela FUNAI, para de fato dar a posse das terras aos indígenas. Contudo, essa situação gera pequenos conflitos com alguns dos não remanescentes.

Figura 8 - Início da TI Munduruku do Planalto.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Em relação aos grupos familiares da comunidade de açaizal, há aproximadamente 60 famílias, das quais podemos destacar três grandes famílias devido seus laços sanguíneos: a família Carvalho, Silva e Cruz, todos identificados como indígenas. Em contrapartida, há outro grande grupo familiar conhecido como Ferreira que possui um grande número de propriedades dentro da aldeia, porém, não se declaram como indígenas.

Os moradores da aldeia Açaizal levam uma vida simples, com atividades de subsistência baseadas na extração de produtos da natureza, na criação de animais e na pesca. O extrativismo na região inclui o Açaí, castanha-do-Pará, piquiá e taperebá. Além disso, ocorre também a plantação e colheita de: pimenta do reino, laranja, banana, pupunha, milho, mandioca, maracujá e a produção de farinha (Figura 9). Esses alimentos não apenas garantem a alimentação da comunidade, mas também servem como uma fonte de renda, sendo comercializados nas comunidades vizinha e no centro urbano.

A maior parte das famílias que vivem na aldeia não tem renda fixa; recebem recursos do Programa Federal Bolsa Família (PBF). Nos casos das famílias que possuem pessoas mais velhas, têm aposentadoria pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Além disso, há um pequeno grupo de servidores públicos que têm famílias e são moradores da aldeia, bem como profissionais da escola e agentes de saúde; por fim, há um pequeno grupo de pecuaristas que não se declaram como indígenas.

Figura 9 - Produção da Aldeia de Açaizal.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Quando pensamos em saúde, a Aldeia Açaizal possui uma farmácia tradicional (Figura 10) contemplando medicações, como: pomada milagrosa, garrafada e xarope, oriundos de conhecimentos tradicionais. Por outro lado, quando as pessoas buscam consultas médicas, dentárias, vacinas e etc, procuram a unidade de saúde do quilombo Tiningú.

Figura 10 - Farmácia de remédios tradicionais

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

A aldeia é assistida pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) que viabiliza a assistência à população com médicos, visitas nas casas de idosos com periodicidade de uma ou duas vezes ao mês. Em relação à educação, a comunidade possui uma escola de ensino fundamental e médio, a Wapurum-tip, como iremos ver mais adiante.

A comunidade dispõe de um campo de futebol (Figura 11), onde as famílias vão se divertir, além de ter uma área de floresta que a população busca constantemente preservar. No entanto, é importante destacar um fato relevante: Aldeia se encontra frente ao avanço do agronegócio, com campos de plantação de soja sendo “vizinhos”, como pode ser observado na Figura 12. Outro ponto a ser mencionado é que mesmo que algumas pessoas que residem não se declaram indígenas, vivem de forma harmoniosa nessa comunidade indígena.

Figura 11 - Campo de futebol.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Figura 12 - Limite entre o campo de futebol e o campo de monocultura.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Fazendo uma descrição da aldeia, o campo de futebol vem ser o local onde está fixada a placa que indica o início da terra indígena, adentrando o percurso para a área central da comunidade, passamos por uma propriedade que é destinada a um produtor de grão - dentro do

território (figura 13), nesse percurso passamos por algumas casas de moradores no lado direito e no lado esquerdo está sendo usado para o plantio de grão.

Figura 13 - Casa do produtor e grão.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Seguindo o caminho encontramos uma pequena venda de alimentos e bebidas (comércio), ao lado se encontra a igreja sagrada família (católica), que indica que chegamos ao centro da aldeia, ainda nesse campo de visão temos o barracão comunitário e ao lado a escola indígena, conforme mostra a Figura 14.

Figura 14 - Centro da Aldeia Açaizal.

A – Igreja
B – Barracão comunitário de Açaizal
C – Escola
D – Cemitério de Açaizal
E – Morador(a)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Como podemos observar na figura 13, a presença da igreja é um elemento muito forte e significativo. Se formos analisar este aspecto, logo podemos perceber que a igreja desempenhou um papel fundamental na introdução de valores e práticas ocidentais, que divergem da visão dos povos indígenas e suas tradições.

Vale aqui mencionar que o barracão comunitário é destinado a realização de atividades como reuniões da associação comunitária e também a atividades festivas. Ainda nesta área central, se encontra a farmácia de remédios tradicionais e um pouco mais adiante o cemitério, poucos metros à frente estão as casas dos moradores, casas simples com quintal, animais e árvores frutíferas.

CAPÍTULO III

3 A CONTRUÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PELO POVO MUNDURUKU DO PLANALTO

3.1 ESCOLA INDÍGENA WAPURUM-TIP

Devido a todo o processo de colonização e da política integracionista, os povos indígenas desenvolvem estratégias para sobreviver. Isso demonstra a grande capacidade de resistência dessa população. Apesar das inúmeras pressões que os povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam, elas conseguiram encontrar formas de preservar e manter suas culturas, línguas e tradições.

Nesse aspecto, as populações indígenas que antes tinham a educação escolar como uma forma de imposição, hoje a usam como uma das principais ferramentas para o diálogo e a preservação da cultura. Assim, a escola dentro de um território indígena é um elemento muito importante. Diante da importância da escola para a sociedade, buscamos, por meio da entrevista com o cacique Josenildo, entender a importância da escola para a aldeia de Açaizal:

> Vejo que a escola é essencial! A escola é primordial para que a gente possa difundir o conhecimento e conduzir a nossa aldeia, o nosso povo, para um caminho. Portanto, ela é fundamental. Então, a gente tem utilizado a escola com uma pedagogia, com uma metodologia, para que a escola também seja uma extensão do nosso território. Ela pode fortalecer a nossa luta no processo de informação, que gere aí a consciência do nosso grupo, dos nossos alunos, enfim. (Cacique Josenildo aldeia Açaizal - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

A partir da fala, vemos a importância da escola dentro da comunidade Açaizal, sendo ela essencial para construir o conhecimento e guiar a aldeia para um futuro melhor, um local de fortalecimento da luta. A fim de entendermos como a escola foi fundada na comunidade, em diálogo[23] com o diretor da escola, o senhor Elias da Silva, foi relatado o seguinte:

> As escolas do território são bem antigas. Trabalhando no Açaizal, o processo educacional se iniciou em 1969. E nesse período, a população indígena não se reconhecia como indígena, mesmo com toda a ancestralidade que existe. Mas pelo povo ainda não se reconhecer, o processo organizativo ainda não está formalizado. Nesse período, a educação iniciou aqui através de um grupo de pessoas que se reunia nas casas das famílias e levava, de forma voluntária, esse conhecimento para alfabetizar. E naquele tempo também, a colonização estava muito forte aqui no Planalto. As igrejas pentecostais e católica também trouxeram muita cultura colonizadora para essa região. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

[23] A entrevista foi realizada após um prévio contato estabelecido no dia 15 de dezembro, no qual ficou acordado que ocorreria no dia 22 de dezembro de 2023, às 16 horas, na escola Wapurum-tip. Subsequentemente, foi realizada uma apresentação da pesquisa para a comunidade por meio de uma reunião.

Observamos que o professor menciona o fato de que a população de Açaizal não se reconhecia como indígena naquele momento; esse não reconhecimento pode ser atribuído a vários fatores, principalmente a influência da colonização, a imposição de identidades externas. Além disso, antes de 1988 os povos indígenas eram vistos como um grupo/uma população a ser integrada à cultura nacional, o que na prática, acabou resultando no apagamento das culturas e modos de vida indígenas. Essa análise sobre a influência do processo de colonização na aldeia de Açaizal é reforçada quando o diretor destaca a presença, no território, das igrejas pentecostais e católicas, instituições religiosas que carregavam consigo a cultura colonizadora.

O processo de alfabetização aconteceu por parte da população de forma simples, por meio do diálogo e os que tinham mais conhecimento compartilhavam com os demais. Podemos entender que esse processo educacional era a educação indígena resistindo a todo o processo de repressão que a ditadura militar trouxe, além do catolicismo e da ação civilizatória e integracionista da FUNAI.

Em 1970 foi estabelecida a primeira escola na aldeia de Açaizal Sagrada Família, pois havia uma grande demanda de alunos. A criação da escola tinha como objetivo atender as crianças das famílias da aldeia e também de comunidades próximas. O educandário na comunidade teve suas atividades iniciadas com os anos iniciais do Ensino Fundamental I, com turma única e multisseriada. Segundo o atual gestor da escola, a instituição recebeu o nome de Dom Pedro II, conforme ele enfatiza em sua fala:

> Em 1970, a SEMED faz o reconhecimento da escola daqui do Açaizal. Então, veio uma professora que não era daqui e, para reconhecer a escola, tem que ter um nome, um logradouro, uma razão social e, naquela época, o povo não sabia qual colocar. Então, essa professora que não era daqui, não era indígena, ela colocou o nome Dom Pedro II, que é um imperador, mas não tem nenhuma relação com os indígenas. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

A fala do diretor destaca como o processo de escolarização na aldeia se iniciou, deixando clara a imposição externa no que compreende o contexto educacional. Essa instituição é da rede municipal de ensino, sendo administrada pelo Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e mantida pelo governo municipal. Podemos entender que, devido à falta de conhecimento por parte da comunidade, houve um aproveitamento da situação, e a professora tomou a decisão unilateral sobre o nome da escola[24].

[24] Vale destacar que Dom Pedro II foi o segundo e último imperador do Brasil, governando de 1831 a 1889, filho de Dom Pedro I e da imperatriz Maria Leopoldina. Após a abdicação de seu pai, Dom Pedro II assumiu o trono, entretanto ainda era uma criança, assim oficialmente somente em 1840 deu início ao seu reinado. Durante seu governo, o Brasil passou por transformações políticas, econômicas e sociais. Seu governo chegou ao fim com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, quando o regime monárquico foi substituído por um

Atualmente, a escola está localizada no centro da comunidade de Açaizal como já mencionado. Inicialmente, oferecia apenas o Ensino Fundamental I, contudo com o passar dos anos e o aumento da demanda, tornou-se necessária a ampliação da oferta de ensino. Dessa forma, em 2006, foi implementado o Ensino Fundamental II que compreende do 6º ao 9º ano. Assim, a escola ficou sendo denominada como: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Pedro II.

Apesar de seu funcionamento se iniciar em 1970, a mesma não era considerada uma escola indígena, tendo em vista que a própria comunidade se autodeclarou indígena somente a partir dos anos 2000. Sendo assim, a comunidade de Açaizal era apenas considerada uma comunidade rural no planalto santareno. Conforme o diretor aborda:

> Então, nesse período aí, dessas últimas décadas dos anos 2000, a Comunidade, o povo indígena daqui, começaram o seu reconhecimento, seu pertencimento que suas ancestralidades trazem. Isso não só na questão do parentesco, mas também na questão histórica da Aldeia. Mas também por conta dos nossos sítios arqueológicos que também trazem muita nossa história. Nós temos muito a terra preta que ainda é preservada. Os sítios arqueológicos contam nossa história, a história dos nossos ancestrais, dos que passaram por aqui, o que define hoje nós como MUNDURUKU por conta dessa história que está aí debaixo das florestas e que muitos foram destruídos pela soja. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

Através dessa fala podemos perceber a importância do reconhecimento e o pertencimento. Com o tempo, a comunidade compreendeu a história de seus antepassados e reafirmou sua identidade como povo Munduruku. Essa afirmação indígena vai além dos laços de parentesco, considerando os vestígios que há na aldeia. O Plano de gestão e uso do território indígena Munduruku do Planalto reforça elementos históricos da construção da identidade indígena.

> Aqui já estamos há muito tempo, mas durante a maior parte deste tempo tivemos que tornar nossa cultura menos visível para poder sobreviver, pois ainda éramos perseguidos. Hoje, apesar do contínuo processo de invisibilização de nossa cultura e ocupação de nosso território, nós mantemos firmes e gritamos para todo o mundo que somos indígenas e que temos muito orgulho de ser Munduruku. [...] Sempre nos organizamos como comunidade, pois foi à forma que aprendemos por conta da colonização cristã, isso apesar de mudar nossas formas de organização ancestral, serviu para nos mantermos unidos em prol de nosso povo e território. Resistimos e passamos agora a retomar nossa identidade passando a usar nossos nomes ancestrais para nossas lideranças. (Plano de gestão e uso do território indígena Munduruku do Planalto, 2020, p. 13)

A partir deste trecho podemos observar um processo de resistência, construção cultural e a reafirmação da identidade indígena, que passou por diversas tentativas de apagamento,

governo republicano. Após o golpe militar, Dom Pedro II foi exilado na Europa, onde viveu até sua morte em 1891.

entretanto está transformando toda a dor da invisibilidade em orgulho e forca para luta por seu território.

Com o reconhecimento identitário e o início do processo de demarcação que se iniciou no ano de 2008, a população começou a lutar pela educação escolar indígena, pela saúde indígena diferenciada e por todos os direitos constitucionais que a eles são garantidos. Segundo o diretor, em 2007, a escola passou a ser reconhecida oficialmente como uma escola indígena:

> Em 2007, em Santarém, houve o reconhecimento de várias escolas indígenas, e a escola estava nesse bloco de escolas. Hoje, já temos outras escolas reconhecidas, muitas escolas! Não sei falar um número, mas são muitas escolas indígenas já reconhecidas, outras ainda estão surgindo. Mas o Açaizal foi em 2007. Então, a partir daí, começou todo o processo de identidade da escola, de trabalhar o currículo diferenciado. Muitas mudanças aconteceram de forma gradativa para melhorar a educação escolar indígena, e uma delas foi alterar o nome da escola, que foi um desejo da comunidade. Queriam um nome que correspondesse à identidade da escola. Na época, eu não estava aqui ainda, mas as lideranças que estavam na escola definiram o nome para a escola de Karo Dayb, que significa Guerreiro da Paz. Era indígena, não daqui da nossa região. Tem toda sua história, então foi proposto esse nome. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

Esse processo de reconhecimento das escolas indígenas é muito importante, principalmente para a aldeia, pois, indica a valorização da identidade, da cultura e da história dessas comunidades onde estão instaladas. A tentativa de mudança do nome da escola, e a escolha de outro pela comunidade demonstram que os membros da aldeia estão mais envolvidos com as ações da escola e também que querem uma instituição que possa refletir a identidade e os valores da aldeia.

Destaco que houve uma tentativa na mudança do nome, e apesar de ter sido uma decisão da comunidade de Açaizal, a alteração não foi oficializada nos registros do MEC. Desta maneira, a mudança foi realizada de forma local, sem passar pelos trâmites burocráticos e documentais necessários. Apesar da comunidade e dos gestores da época fazerem alterações nos uniformes, atividades e ações com o nome escolhido pela comunidade de Karo Dayb, em registro no MEC a instituição ainda tinha como razão social “Escola Dom Pedro II”.

No ano de 2010 a escola tornou-se polo agregando mais 03 educandários como anexos, que são: São Francisco na Aldeia Cavada; Nossa Senhora de Aparecida Aldeia Lagoa; São Francisco na Aldeia do Palhão. Além disso, foi realizada uma parceria entre a SEMED e SEDUC para a implantação do Ensino Médio, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), seguindo o currículo da rede estadual, a primeira turma foi de 1º ano com 10 alunos.

O ensino modular é uma estratégia para levar Ensino Fundamental e Médio” para as localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da localização. Essa

modalidade, na comunidade, funciona da seguinte forma: o professor vem para a comunidade e passa 15 dias ou mais dependendo da carga horária que tiver; nesse período ministra a disciplina que é responsável contabilizando sua carga horária, ele se desloca para outra comunidade e, em seguida, outro professor chega para ministrar outra disciplina.

No ano de 2011 a escola passou por uma reforma que não modificou sua estrutura física, mas foram realizados pequenos reparos na pintura e parte elétrica da instituição. Em 2013 a escola Santa Helena da Aldeia de Amparador foi reativada, compreendendo agora com 4 instituições anexas (Quadro 4).

Quadro 4 - Escolas anexas à Aldeia de Açaizal

ANO	ESCOLA ANEXAS	LOCALIZAÇÃO
2010	Esc. Mun. Indígena de Ed. Infantil e Ens. fundamental São Francisco	Aldeia Cavada
	Esc. Mun. Indígena de Ed. Infantil e Ens. fundamental Nossa senhora Aparecida	Aldeia Lagoa
	Esc. Mun. Indígena de Ensino Fundamental São Francisco.	Aldeia Palhão
2013	Esc. Mun. Indígena de Ed. Infantil e Ens. fundamental Santa Helena.	Aldeia Amparador

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), Elaboração: Silva, 2024.

Apesar de ser uma escola polo, a unidade apresentava sérias deficiências estruturais, o que motivou a realização de reformas, como a ocorrida em 2014, visando resolver alguns problemas; entre eles o dos banheiros. Aproveitou-se a ocasião e foi implementada a fossa séptica e a ampliação da secretaria, foi realizada a construção de um poço artesiano que solucionou o problema de falta de água na escola. Constantemente, a população buscou melhorar a escola para que ela seja um ambiente adequado para o ensino.

Como sabemos, a educação escolar indígena é marcada por muitas lutas para o cumprimento da C.F. e das leis que promovem e protegem o ensino destinado às populações indígenas. Logo, na comunidade de Açaizal esse cenário é manifestado inicialmente pelo processo de mudança no nome da instituição. Quando questionado, o gestor da escola nos relatou sobre esse processo que:

> Quando foi em 2021, retornamos a dialogar com a comunidade sobre a questão da mudança do nome da escola, porque até então não tinha sido oficializado por meio dos documentos. Eu já estava aqui e ajudei no processo. Nós fizemos várias reuniões com a Associação, com os Pais, com a aldeia, levando, porque não é uma proposta só

> minha como diretor, não era só do Cacique como liderança, mas era uma proposta que tinha que ser da comunidade, a comunidade tinha que querer. Então, foi esse diálogo que nós fizemos. Então, quando teve a aceitação da maioria, porque não alcançamos 100% de aceitação, foi sugerido o nome, mas era de um indígena do Alto Tapajós, que é uma outra história. E aí vamos colocar o nome que seja daqui, e aí ele foi pensado o nome da própria aldeia "Açaizal". Apesar de hoje a gente não ter muito açaí, né, mas antigamente tinha muito, porque nossos igarapés é outra história também, né, devido ao que aconteceu quando chegaram os sojeiros.
> Então, o nome da Aldeia foi o escolhido para ser o nome da escola, e a comunidade decidiu colocar na língua Munduruku. E aí foi quando a gente consultou as pessoas que entendem da questão, que são falantes, que têm conhecimento da própria gramática da língua. Então, ficou WAPURUM TIP. É complicado de pronunciar, mas quem não souber pode falar "escola Açaizal", porque é isso que significa. (Diretor da escola, Elias da Silva – Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

Neste sentido, para fins de alteração no nome da instituição, podemos enfatizar que o processo mencionado pelo diretor foi democrático envolvendo todos os interessados, incluindo os pais, a associação e a comunidade em geral. Para alcançar tal objetivo, foi realizado um abaixo assinado no ano de 2022 juntamente com um projeto de lei, solicitando a alteração do nome da escola, para que fosse escrito na língua Munduruku. O projeto foi aprovado pela lei nº 21.749 de outubro de 2022 e a escola passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental WAPURUM-TIP (Figura 15). O diretor ainda enfatiza, com muita alegria, que a escola é a primeira instituição indígena que alterou o nome no município de Santarém.

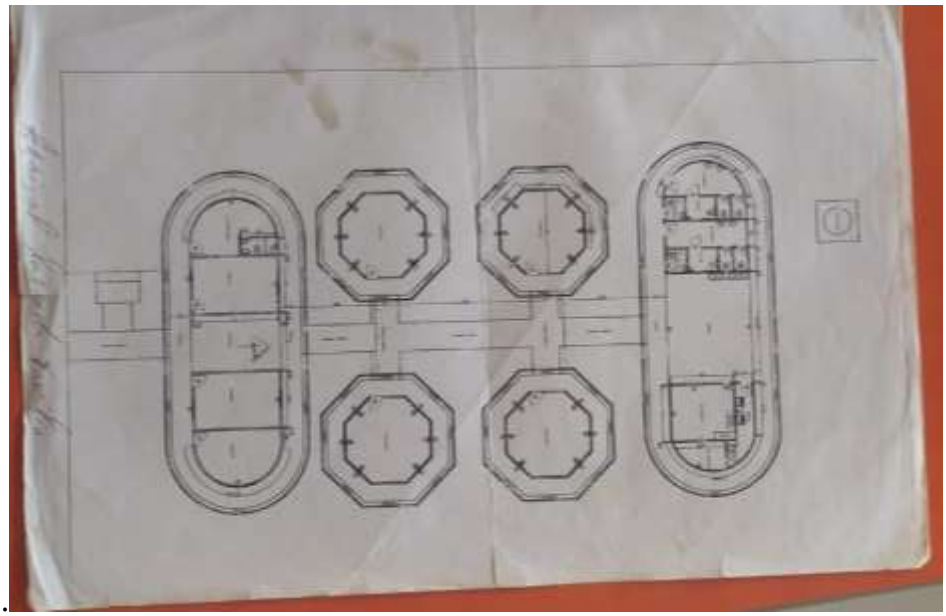
Figura 15 - Logotipo com o nome da escola.

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Outro ponto é a construção de uma nova estrutura física realizada no ano de 2023. É importante destacar que sua edificação anteriormente seguia o padrão convencional (salas de aulas quadradas). Neste sentido, a comunidade em conjunto com os engenheiros, conseguiram

fazer uma planta para a estrutura da escola que contemplasse o que a comunidade almejava. (Figura 15).

Figura 16 - Planta da nova estrutura da escola



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Conforme a Figura 16, o espaço escolar está organizado da seguinte forma: o pavilhão da frente que contempla a secretaria, a diretoria, sala do AEE e a sala dos professores, 4 salas em formato de maloca (octógono) e o último pavilhão que compreende 01 cozinha, 01 refeitório, 02 banheiros para alunos subdividido em 02 sanitários (cada) sendo um para uso masculino e outro para o uso feminino. A Figura 17 apresenta uma visão mais ampla da escola, a partir de uma imagem capturada de forma aérea, a figura 18 mostra a fachada da escola e a figura 19 exibe uma das salas de aula.

Figura 17 - Imagem aérea da escola

Fonte: Brigadista do território, 2024.

Figura 18 - Frente da escola.

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Figura 19 - Foto da sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Essa instituição é um marco para educação escolar indígena do Pará e no Brasil, sendo a primeira escola indígena construída no modelo de moradia tradicional dos povos originários do Brasil. Esse modelo será utilizado na construção das demais escolas indígenas do território Munduruku do Planalto e os territórios indígenas próximos como Arapiuns e Tapajós[25].

Destaco que a pintura da instituição segue o padrão das escolas do município, mas incorpora a arte da pintura indígena do povo Munduruku, o grafismo. Esse grafismo na instituição é uma forma de fortalecer a identidade da escola como indígena. A escola busca, ainda, utilizar temas transversais que dialoguem com a realidade dos alunos. Neste sentido, questionei ao diretor sobre o currículo que está presente na instituição:

> Desde 2007, que a escola foi considerada uma escola indígena, entramos nesse processo de construir uma pedagogia específica para educação escolar indígena aqui no território, né, para mudar o currículo. Porque quando a gente fala da escola Dom Pedro II, a gente também tinha que inserir um ensino da forma como coloca o sistema, como qualquer outra escola. Então, ao longo desses anos, tivemos que fazer essas mudanças, né, mudanças para que a gente possa trabalhar educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue, né? O que é o que requer, é o que orienta a nossa legislação. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

A partir da fala, nota-se um esforço em adaptar a escola às especificidades da comunidade e, por meio disso, promover uma educação escolar indígena diferenciada. Essa pedagogia que o professor menciona, busca respeitar e promover a cultura e os valores

[25]Reportagem divulgada no dia 14 de junho de 2024, no jornal Tapajós 1° Edição. Disponível em: Jornal Tapajós 1ª Edição | Escola Wapurum Tip é a primeira construída com arquitetura indígena | Globoplay.

indígenas. Um ponto a ser destacado é que de 1970 a 2007 a escola seguia um ensino padrão como das demais escolas e o atual gestor menciona sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo específico para a comunidade:

> Ao longo desses anos, a gestão que passaram por aqui acabaram construindo um projeto político-pedagógico, mas não específico, por conta mesmo das burocracias e das autorizações que exigem. E agora, que nós, em 2022, fizemos a primeira reunião para construir o PPP, e aí nós recebemos aqui a FUNAI, que nos ajudou, deu uma orientação [...], que nós somos território. São várias escolas, e fizeram a proposta de primeiro construir uma diretriz de educação. Então, a proposta foi construída nesses três anos, essas diretrizes, que é onde nós colocamos dentro dela assim direções maiores, né, a nível de território, para poder, a partir daí, nós construirmos o PPP com cada realidade de cada escola, de cada aldeia [...]. O PPP está em construção. O que venceu foi construído, mas não assim, não tem muita informação da cultura. Foi construído para o burocrático. O que a gente quer é o que está sendo construído agora, que a partir da diretriz nós estamos construindo dois documentos: o PPP e o currículo. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

A fala evidencia o compromisso de fazer uma abordagem contextualizada e inclusiva, indo ao encontro dos valores da comunidade. A parte importante da fala do gestor é a construção das diretrizes que servirão de base para a elaboração do PPP de cada escola indígena, de forma que poderá levar em consideração as particularidades da realidade vivenciada em cada aldeia indígena, enfatizando o comprometimento da atual gestão no que tange a participação da comunidade.

> Várias reuniões com a comunidade escolar, mas assim, é todo um processo. Não tem como construir em uma única Assembleia. Já teve várias informações que a gente já recolheu e ele tá todo em processo de consolidação. A partir que ele finalizar, a partir que a gente finalizar, ele vai ser chamado todo o território, todas as escolas, para apresentar e fazer todo uma análise do que está sendo construído. E aí, dentro dele, são esses pontos que eu mencionei aqui da diretriz. Está sendo construído o currículo e, em paralelo, o PPP. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

A declaração do gestor frisa que o currículo e o PPP estão sendo construídos em paralelo com base nas diretrizes que foram consolidadas no ano de 2023; outro ponto a ser mencionado, é que o PPP em construção busca refletir os desejos e necessidades da aldeia. O currículo presente na instituição conta com a BNCC e também com uma parte diversificada, contudo, o diretor destaca a construção de uma matriz curricular específica para escolas indígenas:

> Eu fiz parte de um movimento indígena de Santarém, CITA, e juntamente com as escolas e com os territórios, construímos uma proposta de uma matriz curricular específica para escolas indígenas. Essa matriz curricular já foi finalizada. Notório saber e língua Munduruku, lá na outra região, que é outra língua, elas, nessa proposta, elas se tornam disciplinas. Elas deixam de ser oficinas, e os instrutores contratados passam a ser contratados como professores. Está em que pé essa Matriz? Essa Matriz já finalizou o documento, já está no Conselho Municipal, e a gente tem a informação que o conselho já tem uma sinalização boa para dar o parecer. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

Entendemos que a matriz curricular para a região será importante para a educação escolar indígena, pois, é um documento que traz subsídios formais que garantem uma educação diferenciada e bilíngue, conforme a constituição. Atualmente, a escola possui em sua grade curricular oficinas de "Notório saber" e "Língua Munduruku", as oficinas acontecem no horário das aulas, como uma disciplina qualquer.

A oficina de "Notório saber", busca realizar atividades de conhecimento pertinentes à realidade do aluno, já a oficina de língua Munduruku busca resgatar e reforçar a língua materna da aldeia. Essas oficinas foram destacadas na nova matriz curricular que foi construída para a região, como destaca o gestor da escola:

> A nova Matriz, dentro dessa proposta, todas as áreas de conhecimento continuam. Elas continuam: português, matemática, geografia, todas as disciplinas. Porém, dentro da nossa proposta do currículo, essas disciplinas, o professor, ele vai trabalhar tanto o tradicional quanto o sentir, né, para fazer essa relação, que é o que a proposta nossa da educação escolar indígena. Nós nunca vamos deixar de trabalhar e não devemos trabalhar os conhecimentos ocidentais, porque é neles que nós vamos preparar esse nosso aluno aí para ensino médio, para universidade. Então, o indígena também tem que aprender a sua cultura, da sua forma de aprender, da sua aprendizagem, mas precisa, né, desse conhecimento. Por isso que a gente, dentro da Matriz, temos inglês. Ela continua até o ensino da arte, que dá também pra fazer um planejamento voltado para arte indígena, a matemática, português, né? Não pode deixar desistir. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

A proposta da matriz curricular que está em processo de aprovação busca integrar o conhecimento tradicional indígena da comunidade, com o currículo convencional. Atualmente, os professores fazem uma relação entre os conhecimentos, nesse caso, os conteúdos com a realidade dos alunos. Apesar de estar em processo de construção o currículo específico para a escola de Açaizal, conforme o diretor da instituição destaca, algumas dificuldades são:

> Tanto a construção quanto a implementação dele, porque mesmo ele estando em construção, mas tem muitos pontos que 2007 para cá a gente já implementa nas nossas escolas. E assim é uma escola que não era indígena que passou a ser reconhecido, uma escola que recebe alunos indígenas e não indígenas porque lá não podemos fechar as portas, elas estão abertas para ele lá em outras escolas então aqui da mesma forma. E a gente tem uma aldeia um território aqui que nós temos muitos não indígenas que procuram matricular-se. Então, esse é o desafio, essa dificuldade porque não dá para a gente também fazer tudo tem que ser feito o que diz a legislação, tem muita coisa que a gente tem que dar uma repensada né por conta desse público que também recebemos. e assim é diante um currículo em si a construção é um pouco complicada né porque é tudo técnico né tem de escrever, não é na nossa linguagem, tem a parte acadêmica, mas temos parceiros que contribuem, várias pessoas da própria Universidade, contribuem na elaboração do texto a partir da fala da comunidade, da liderança, a liderança fala de um jeito, mas a gente leva pro documento de outra forma. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.).)

Foram apontadas pelo diretor algumas dificuldades referentes ao currículo diferenciado, sendo inicialmente a sua construção, principalmente no que tange a escrita tendo em vista que é de maneira mais formal e técnica, desta forma, nesse processo há a participação de pessoas

externas à comunidade que visam ajudar na escrita. Além da dificuldade que compreende a escrita, ainda existe a questão que a escola recebe pessoas que não são indígenas, então ele enfatiza que não é possível seguir totalmente o que a legislação manda. Em relação à implementação, ele destaca que:

> A dificuldade de implementar o currículo é que alguns pontos já estão sendo colocados, por exemplo, os projetos, né? A nossa escola, ela tem seus projetos para nós é importante porque eles que envolvem pais, liderança e comunidade. Então, ao longo do ano, nós colocamos nas diretrizes que as nossas escolas têm que realizar 4 grandes projetos. A escola tem autonomia para fazer projeto que ela queira fazer, né? Mas o território, as lideranças, junto com as escolas, definiram que as escolas precisam fazer esses quatro grandes projetos. (Diretor da escola, Elias da Silva - Entrevista gravada em 22 de dezembro de 2023.)

Apesar da escola não ter um currículo específico definido, a mesma desenvolve atividades interdisciplinares envolvendo os conhecimentos tradicionais da aldeia. Vale ressaltar que esses conhecimentos são trabalhados dentro das disciplinas apresentadas no currículo em dias "normais" e reforçado em projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano. Logo, esses projetos possuem temas transversais e neles são trabalhados a realidade do aluno, valorizando seus conhecimentos, os valores morais, sociais e culturais da aldeia. Nesse sentido, buscamos saber com o cacique se a escola buscava resgatar a cultura local, ao que ele respondeu:

> Eu vejo que, acima de tudo, temos trabalhado para fortalecer nossa comunidade, pois, sem esse fortalecimento, não conseguimos alcançar nossos objetivos. Um conceito fundamental nesse processo é o de pertencimento. Se eu não me sinto parte de algo, aquilo que faço pouco importa. Portanto, o que temos buscado, e o trabalho que estamos realizando, é justamente no sentido de construir e fortalecer esse sentimento de pertencimento. Estamos em um processo contínuo de construção, como você mencionou na questão da matriz curricular. Temos diretrizes estabelecidas, mas o mais importante é trabalhar esse conceito de pertencimento, porque, quando uma pessoa se sente parte de algo, ela se compromete e defende aquilo que acredita. A escola tem se empenhado para trabalhar e focar nesse aspecto, criando um ambiente onde esse sentimento de pertencimento possa ser fortalecido. (Cacique Josenildo - Entrevista gravada em 15 de dezembro de 2023)

A fala do cacique evidencia que um dos principais focos da escola é trabalhar o sentimento de pertencimento entre os estudantes indígenas. Sendo esse sentimento importante para que os alunos possam se sentir parte do território e da escola e, a partir desse sentimento, eles sintam vontade de lutar por seus direitos como indígenas e possam defender e valorizar o que eles acreditam. A escola, nesse sentido, atua como um espaço de construção identitária e de fortalecimento cultural.

Nesse contexto, a escola desenvolve quatro grandes projetos que já acontecem há três anos, conforme mostrado no Quadro 5, sendo eles: Em abril semana dos povos indígenas, junho noite cultural indígena, setembro semana da mãe terra e por fim em novembro jogos integrados.

Quadro 5 - Descrição dos projetos ativos na escola.

Projeto	Atividades
Semana dos povos indígenas	Oficinas de artesanatos: paneiros, cestos, vassoura, abanos, colar, pintura de tecidos, cuias entre outras. Oficina de remédios caseiros: garrafada, pomada milagrosa, xarope. Elaboração de textos e poesias. Grafismo e realização de atividades esportivas: futebol, corrida com tora, lançamento de lança. Palestra e apresentação cultural.
Noite cultural indígena	Danças indígenas, desfile cultural, apresentação de pesquisas e fotos sobre mitos, culinária indígena e ritual de benção feito pelo cacique.
Semana da mãe terra	Fora da estrutura escolar, caminhada na floresta, ida aos sítios arqueológicos das aldeias, igarapés, ida até à árvore grande (Angelim) entre outras.
Jogos integrados	Com as escolas do território, atividades: corrida com tora, subida no açaizeiro, arco e flecha, arremesso de lança e entre outras.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), Elaboração: Silva, 2024.

O fato relevante é que na execução dos projetos há o envolvimento de toda a aldeia, os pais dos alunos, as lideranças, todos os professores e os alunos. Esses projetos buscam valorizar a cultura da aldeia e também recuperar algumas atividades culturais que aconteciam na comunidade, mas hoje estão sendo esquecidas; além disso, busca integrar as aldeias indígenas dentro do território. Desta maneira, podemos perceber o quanto a comunidade está envolvida nas atividades escolares e também que a escola é um local contínuo de valorização das ancestralidades.

Em relação aos professores da escola WAPURUM-TIP, que hoje são as pessoas que atuam diretamente nesse processo de ensino, a escola atualmente possui 06 docentes com o Ensino Superior, 02 instrutores das oficinas sendo uma de notório saber e a outra de língua Munduruku, todos indicados pelas lideranças indígenas e contratados pela SEMED. Os membros da equipe administrativa e de apoio incluem: um diretor, uma pedagoga, uma secretária, uma servente e um auxiliar de serviços gerais.

Em termos quantitativos, a escola atualmente se encontra com cinquenta alunos matriculados, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Vale lembrar que estamos falando de uma pequena aldeia no meio da Amazônia que vive em constante conflito, lutando diariamente pelo seu território. Logo, essa escola é símbolo de resistência e representa não só

um espaço de ensino, mas ela se torna responsável pelo resgate e preservação da cultura local e da noção de pertencimento étnico; e ainda pela produção e disseminação de conhecimentos científicos e tradicionais, como instituição pública de ensino, na perspectiva de uma educação diferenciada e intercultural.

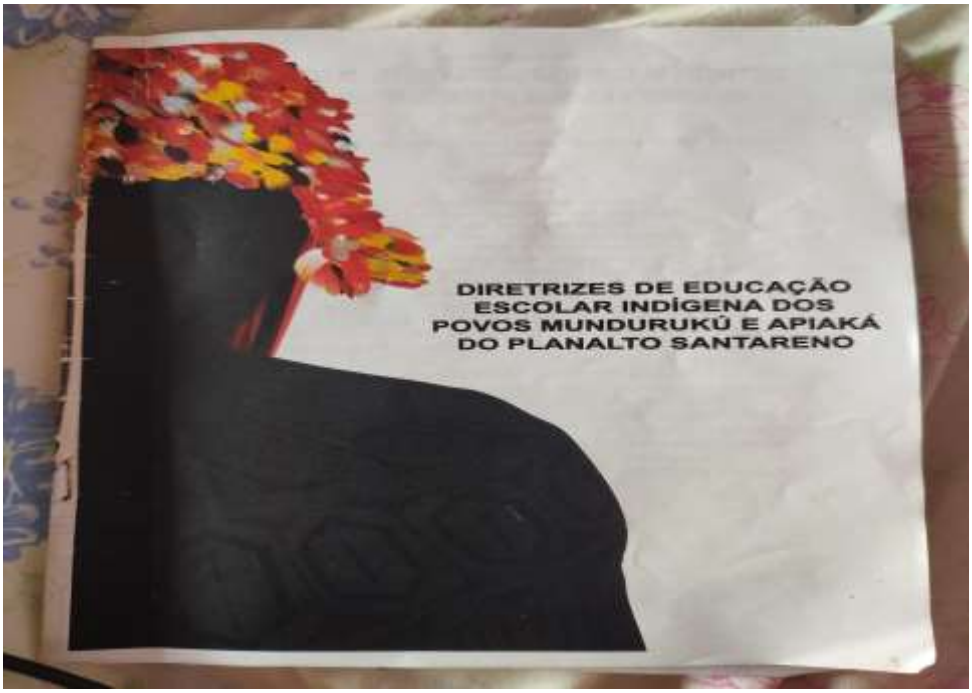
3.2 DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS POVOS MUNDURUKU E APIAKÁ DO PLANALTO SANTARENO

Como já mencionado anteriormente, os povos indígenas Munduruku e Apiaká, que habitam o planalto santareno, possuem um conjunto próprio de diretrizes que orienta a educação escolar indígena, garantindo que esta seja construída a partir de seus saberes, valores e práticas culturais. Essas diretrizes constituem-se como um marco fundamental para a implementação de uma educação contextualizada e significativa, que respeita a identidade cultural dos povos e valoriza suas tradições, linguagens e formas de conhecimento.

Neste tópico, será apresentado o referido documento, considerado referência central no que se refere à educação voltada para os povos Munduruku e Apiaká. As diretrizes aqui expostas (Figura 20) foram elaboradas em 2023 por meio de um processo coletivo e participativo, envolvendo representantes de diversas aldeias indígenas, a saber: Açaizal, São Pedro do Palhão, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e Amparador. A construção do documento contou com a participação ativa de lideranças comunitárias, gestores escolares, pedagogos, professores indígenas das próprias comunidades e professores externos, assegurando a pluralidade de perspectivas e a legitimidade das decisões tomadas.

O resultado desse trabalho colaborativo configura-se como um instrumento essencial para orientar e subsidiar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas (PPPIs) das escolas situadas no território dos Munduruku e Apiaká. Além disso, essas diretrizes representam um compromisso com a educação intercultural, buscando articular os saberes tradicionais com as exigências do currículo escolar formal, promovendo uma aprendizagem que seja simultaneamente contextualizada, inclusiva e culturalmente significativa. Assim, o documento não apenas estabelece parâmetros pedagógicos, mas também fortalece a autonomia educacional das comunidades indígenas, reafirmando a centralidade de seus conhecimentos e modos de vida na formação escolar de suas crianças e adolescentes.

Figura 20 - Documento oficial



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Este documento está dividido em oito partes:

1. **O papel da escola Indígena**
   1.1 O que queremos alcançar com a escola indígena?
   1.2 Como deve ser a escola que queremos?
2. **Estrutura física**
   2.1 Quanto aos espaços e estrutura física, a escola que queremos precisa de:
   2.2 Quanto aos materiais de uso permanente, precisamos de:
3. **Funcionamento das escolas indígenas**
   3.1 Merenda de qualidade.
   3.2 Calendário escolar.
   3.2.1 Dias letivos.
   3.2.2 Projetos educativos.
   3.3 Semana pedagógica.
   3.4 Bolsa auxílio FUNDEB.
4. **Configuração do currículo, das áreas de conhecimento e das metodologias da escola indígena.**
   4.1 O que deve conter na matriz curricular das escolas?
   4.2 Quem deve escolher os conteúdos a serem trabalhados na escola?
   4.3 Quais conteúdos a serem ensinados?

4.4 Como os conteúdos serão trabalhados (Quais atividades são importantes)?

4.5 Quais materiais didáticos podem ser produzidos no território?

4.6 Quais materiais didáticos e literários devem ser utilizados?

5. **Perfil dos professores e professoras da escola indígena.**

5.1 Quem deve escolher os professores?

5.2 Quais os critérios de escolha dos professores?

5.3 Qual é o papel do professor e da professora Munduruku e Apiaká (os direitos e deveres se aplicam aos professores indígenas e não indígenas)?

5.4 O papel do professor e da professora não indígena?

6. **Regulamentação de funcionamento da escola indígena.**
7. **O papel das famílias em relação à escola?**
8. **Processo de consulta à comunidade escolar.**

A partir dos tópicos que compõem o documento, percebemos que ele é importante para a discussão, contudo iremos explanar de forma mais profunda os quatro primeiros, com o objetivo fundamentar a discussão sobre a importância da escola para o povo Munduruku no que diz respeito à escola dentro do território. Podemos observar que o primeiro tópico aborda justamente sobre o papel da escola, e eles elencam alguns pontos que na perspectiva dos povos indígenas do território Munduruku e Apiaká do planalto santareno, a escola deve servir para:

- Fortalecer a cultura indígena concomitantemente aos saberes científicos não-indígenas;
- Orientar os educandos na sua formação integral;
- Produzir e disseminar conhecimentos científicos e tradicionais;
- Garantir, aos alunos, uma educação de qualidade por meio de um ensino diferenciado;
- Despertar os educandos para a formação de um perfil de liderança;
- Fortalecer a noção de pertencimento às suas origens.

A partir desses pontos, percebemos que a escola tem como propósito/função de ser responsável pela educação dos alunos, buscando ser um espaço que valorize a cultura indígena tanto quanto os conhecimentos científicos, que forme cidadãos críticos e conscientes, que ajude no processo de reconhecimento da identidade cultural e que instigue nos alunos o sentimento de lideranças, a fim que eles possam defender sua cultura e sua comunidade.

Ainda neste tópico, as diretrizes apresentam o que essas populações indígenas do planalto santareno querem alcançar com a escola:

- Organização e participação de todo o conjunto (pais, alunos, funcionários e lideranças), visando a uma educação diferenciada e de qualidade;
- Formação de cidadãos com pensamento sociocultural crítico que fazem uso dos conhecimentos ocidentais, sem desconsiderar os conhecimentos tradicionais da cultura local;
- Autonomia para trabalhar a sua própria cultura a partir dos saberes indígenas;
- Reconhecimento de escola indígena pelas próprias comunidades do território;
- Parceria entre escola e lideranças.

Os pontos acima refletem de forma clara as expectativas que a população indígena tem em relação à escola, que deve ser um espaço legítimo para a comunidade. A escola não se limita apenas ensinar, mas também ser um local que respeite e integre as diversas culturas, valorizando tanto os conhecimentos tradicionais da população indígena quanto os conhecimentos ocidentais.

O documento ainda destaca que, para se alcançar os objetivos que são esperados pelas comunidades indígenas, são necessárias algumas ações. Essas ações incluem:

- Produzir material didático em oficinas pedagógicas com a participação de alunos, professores e moradores mais velhos;
- Oferecer formação continuada específica para todos os funcionários, dentro da área de atuação em que cada um está lotado, com o acompanhamento das lideranças;
- Valorizar os profissionais da educação;
- Ter materiais didático-pedagógicos específicos às etapas de desenvolvimento dos alunos;
- Obter o reconhecimento do nome indígena (mudança do nome como parte de sua identidade étnica);
- Converter as oficinas do Notório Saber e da Língua Munduruku em disciplinas da grade curricular;
- Ter um gestor escolar indicado pelas lideranças indígenas do território.

Dentre os elementos citados, podemos pontuar que a escola que é investigada já produz alguns materiais didáticos, conseguiu o reconhecimento do nome da instituição e possui a frente da gestão um membro do território. Entretanto, as demais escolas do território ainda estão

buscando formas de implementar tais ações para promover a qualidade de ensino como também fortalecer a identidade e a cultura dos alunos indígenas.

Além dos elementos estruturantes da prática educativa, a estrutura física da escola também desempenha um importante papel. Assim, as diretrizes trazem essa discussão para as instituições do planalto santareno. Nesse contexto, o tópico 2.1 aponta elementos fundamentais para a escola indígena que o povo Munduruku e Apiaká querem em suas instituições.

- Infraestrutura (arquitetura indígena), em conformidade com as especificidades e interesses de cada etnia;
- Espaço adequadamente estruturado para a disciplina Notório Saber;
- Sala de informática equipada;
- Sala para atendimento especializado (AEE), com materiais pedagógicos específicos;
- Sala de professores;
- Salas de aula climatizadas;
- Internet via satélite;
- Espaço para atividades de recreação e eventos culturais;
- Biblioteca;
- Banheiros adaptados para cadeirantes e/ou pessoas com mobilidade reduzida;
- Refeitório.

Observando o que as diretrizes mostram e a realidade das escolas da região, notamos que as propostas para a escola indígena incluem espaços e itens que qualquer outra instituição escolar possui. O diferencial é somente o espaço destinado a disciplina notório saber, tendo em vista que é uma especificidade da educação escolar indígena. Embora sejam abordados materiais de uso permanente, nada foge da realidade e das necessidades de um ambiente escolar, percebemos que tudo o que está sendo mencionado são elementos essenciais para um bom funcionamento e principalmente de uma boa infraestrutura.

Além desses elementos, as diretrizes da educação escolar indígena do povo Munduruku e Apiaká, evidenciam outros componentes que as escolas precisam para o um bom funcionamento em seu tópico 3, que são: **A merenda; calendário escolar; semana pedagógica e o bolsa/auxílio FUNDEB**.

Quanto à merenda escolar, destaco que atualmente é de responsabilidade da SEMED a distribuição para as escolas municipais. Quando se fala nas escolas indígenas é importante ressaltar que esses alimentos não são provenientes da comunidade. Esse aspecto é mencionado

nas diretrizes de educação do povo Munduruku e Apiaká, conforme o trecho retirado do documento.

> A merenda que é destinada aos alunos, deve ser proveniente da própria aldeia ou de outras comunidades próximas do território, através das cooperativas das aldeias. Esse fornecimento deve ocorrer com o suporte técnico de instituições parceiras, tais como: FUNAI, EMATER[26], UEPA[27], UFOPA[28] e IFPA[29]. Essa prática se torna também um elemento do processo educacional, contribuindo para o fortalecimento da economia local e assegurando a segurança alimentar por meio de produtos orgânicos.

O povo Munduruku e Apiaká apontam a merenda como um elemento importante que deve ser elaborado com os produtos da aldeia. Isso não só fortalece a economia local, mas também garante a qualidade na alimentação dos estudantes, respeitando os costumes e hábitos de alimentação da comunidade local, além de contribuir para a preservação ambiental.

A economia local seria fortalecida, uma vez que a SEMED faria o pagamento à comunidade pelos alimentos produzidos e oferecidos na merenda escolar. Isso se alinha ao que estabelece o Artigo 4 inciso VIII, da LDB que afirma ser responsabilidade do Estado oferecer um atendimento aos educandos com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Vale ressaltar que essa abordagem não apenas beneficia os alunos com alimentos frescos e saudáveis, mas também apoia a agricultura local.

Já o calendário escolar que está estabelecido nas escolas do território Munduruku, não está fora do que a LDB prevê, conforme o artigo 23, inciso II, que estabelece uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas ao longo de, no mínimo, 200 dias de trabalho educacional. As diretrizes destacam quatro elementos sobre o calendário escolar sendo: dias letivos, projetos educativos, semana pedagógica e bolsa/auxílio FUNDEB.

Sobre os dias letivos, está enfatizado nas diretrizes que as escolas do território devem:

> seguir o início e o término do ano letivo do calendário da rede municipal de Santarém, ajustando-se às especificidades de suas festas locais, datas comemorativas, programações diversas (assembleias e eventos culturais) das aldeias; e também às atividades com os docentes.

Essa orientação está fundamentada no artigo 23 § 2° da LDB, que destaca que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. As peculiaridades locais estão se referindo às características específicas de cada região ou comunidade como o caso do território do povo Munduruku do planalto, tais elementos

[26] EMATER: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
[27] UEPA: Universidade do Estado do Pará.
[28] UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará.
[29] IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

permitem que as escolas adaptem o calendário escolar para atender as necessidades dos seus alunos e da comunidade.

No calendário das escolas dos Territórios Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto, há projetos educativos que consideram as peculiaridades da comunidade como:

- ❖ Semana dos Povos Indígenas - no mês de abril;
- ❖ Noite Cultural - no mês de junho;
- ❖ Semana Oxi awaydip (Mãe-terra) fortalecimento do território Munduruku - no mês de setembro;
- ❖ Jogos Indígenas - com todas as aldeias do território - no mês de novembro.

O artigo 79, inciso I, da LDB reforça essa ideia ao afirmar que a educação indígena deve levar em conta as especificidades culturais e sociais dos povos indígenas, promovendo assim a valorização das tradições. O inciso I destaca a importância de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena. Assim, podemos enfatizar que a escola, por meio dessas iniciativas, busca adaptar o formato de educação para fins de respeitar e integrar as tradições e o modo de vida dos povos originários, fazendo com que a aprendizagem se torne mais significativa e contextualizada.

Figura 21 - Semana dos Povos Indígenas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

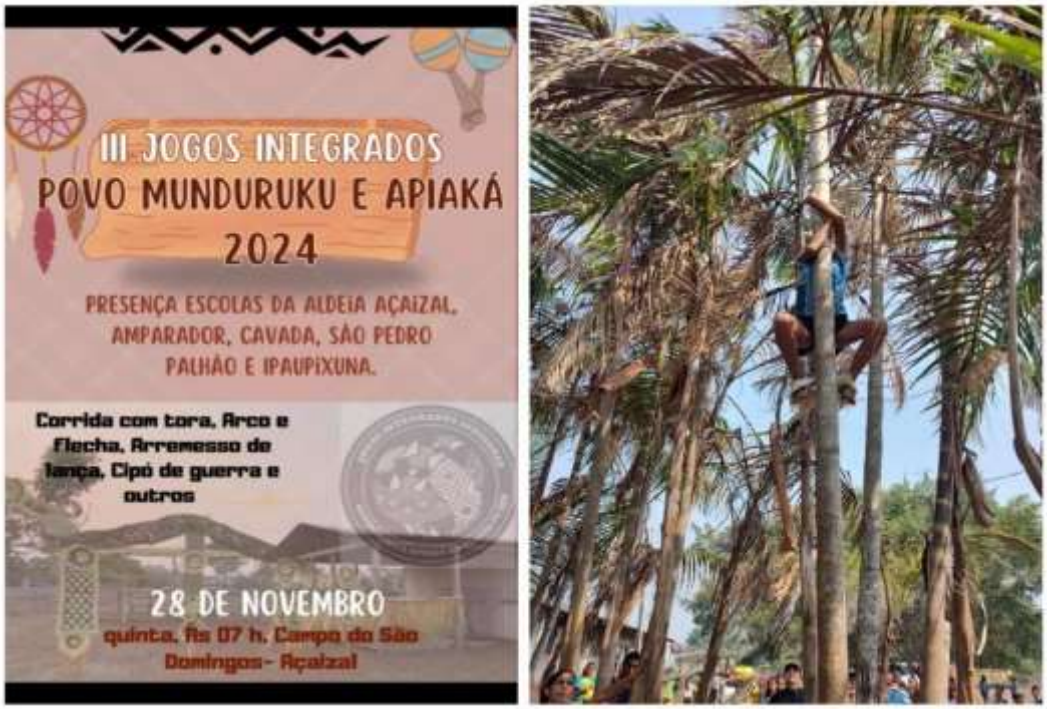
Figura 22 - Noite Cultural

Fonte: Professora 2, 2024.

Figura 23 - Semana Oxi awaydip

Fonte: Professora 2, 2024.

Figura 24 - Jogos Integrados



Fonte: Professora 2, 2024.

Como mencionado anteriormente, a semana pedagógica é um elemento importante para o bom desenvolvimento das atividades do educandário; como sabemos é um evento que geralmente acontece no início do ano letivo, cujo seu objetivo é planejar e discutir as atividades pedagógicas que serão utilizadas durante o ano. O documento aponta que:

> A Semana Pedagógica corresponde ao período de reflexão da prática pedagógica e de planejamento dos projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo na escola. No entanto, é importante destacar que todos os servidores das escolas indígenas são contratados de forma temporária (10 meses). Deixamos como sugestão que os mesmos retornem à escola para o planejamento a partir da segunda quinzena de janeiro, sendo remunerados nesse período que antecede a vinculação contratual por meio de bolsa/auxílio FUNDEB[30].

O trecho em evidência enfatiza um problema em relação à contratação dos professores, tendo em vista que no período que deve se iniciar a semana pedagógica os mesmos ainda não estão com seus contratos assinados, o que se torna uma incerteza, para os professores e para a comunidade escolar que não sabe se vai ter professores lotados na instituição. Sendo assim, essa situação acaba impactando negativamente a continuidade das práticas educativas e também o vínculo com a comunidade escolar.

A proposta é que esses profissionais sejam remunerados por meio de bolsa/auxílio do FUNDEB o que é positivo é não é prejudicial ao processo de educação; essa alternativa ela

[30] FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

reconhece a importância do planejamento prévio que ocorre na semana pedagógica como também valoriza o profissional docente.

> Com vistas a garantir o retorno dos profissionais temporários da educação às escolas indígenas no período que antecede o início do ano letivo, que seja garantida, pela SEMED, a remuneração correspondente a esse período por meio de bolsa/auxílio ou outro tipo de retribuição pecuniária que ofereça as condições aos profissionais para o trabalho de planejamento durante a semana pedagógica de preparação do plano anual de ensino e de elaboração dos projetos educacionais da escola indígena.

As diretrizes ainda destacam a justificativa para a implementação da proposta mencionada, sendo: a especificidade da educação escolar indígena que precisa contemplar não somente o currículo comum, em cumprimento ao que prevê a BNCC, mas também implementar ações e medidas de fortalecimento da cultura local.

Neste sentido, o tópico 4 das diretrizes da educação escolar indígena reforça essa justificativa, pois traz informações importantes sobre o currículo, incluindo as áreas de conhecimento e também sobre o material didático, que devem estar presentes em todas as escolas indígenas. Destaco que o currículo vem ser o ponto central das discussões, pois, como afirmam Moreira e Candau (2007), é através dele que as atividades educacionais são conduzidas na escola. É no currículo que os esforços pedagógicos são organizados e sistematizados.

A seguir, apresentarei os pontos principais que subdividem essa discussão, começando com os itens que devem estar presentes na matriz curricular das escolas indígenas, conforme as diretrizes do povo Munduruku e Apiaká.

- Inclusão da disciplina Educação Ambiental para as aldeias indígenas;
- Conversão da oficina Notório Saber e Língua Munduruku em disciplina curricular das escolas do território Munduruku;
- Inclusão da Disciplina Língua Apiaká[31] na matriz curricular das escolas indígenas do Território Apiaká.

Sabemos que estamos vivenciando um momento denominado mudanças climáticas, onde o planeta está sendo impactado. Assim, uma forma de conscientizar a população sobre as consequências socioambientais gerados pela relação sociedade e a natureza, é por meio da educação ambiental. De acordo com Philippi e Pelicioni (2014) a educação ambiental vai formar e preparar cidadãos a desenvolver uma reflexão crítica e a adotar ações sociais, buscando a transformação do sistema, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano.

[31] A língua Apiaká pertence ao sexto ramo da família Tupi-Guarani, juntamente com o Kaiabi, o Juma, o Parintintin e o Tupi-Kawahib. É uma língua tradicional do povo Apiaká, que habita áreas do Mato Grosso, Pará e do Amazonas. Disponível em: Apiaká - Povos Indígenas no Brasil Acesso: 15 de julho de 2025.

A educação ambiental é uma prática essencial para estimular a consciência crítica sobre o uso e a apropriação do espaço geográfico. A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelece a Educação Ambiental como um direito de todos e um dever do Estado e da sociedade, assim:

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Diante dos artigos analisados, compreendemos que a educação ambiental apresentada possui um caráter interdisciplinar, não sendo uma nova disciplina acrescentada no currículo e sim uma estratégia que deve ser integrada nas outras áreas do conhecimento. É importante destacar que a educação ambiental não terá uma resposta de imediato, esse processo é lento, trabalhoso e contínuo.

No que se refere a conversão da oficina em disciplina de notório saber e da língua Munduruku, que é a língua originária desse povo, é fundamental destacar que dentro do ambiente escolar, fortalece e valoriza a cultura dessa população. Além disso, essa ação se encontra respaldada no Estatuto do Índio nos artigos:

> Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.
> Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.
> Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Esses três artigos do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973) são essenciais para essa discussão sobre a inclusão dessa disciplina que é a língua Munduruku dentro do ambiente educacional formal. Eles fortalecem a política do ensino bilíngue e intercultural, essa ação que tem respaldo legal garante o ensino, a valorização e a preservação da língua originária.

Analisando os artigos, podemos pontuar que artigo 47 destaca o respeito ao patrimônio cultural, que inclui a linguagem, os rituais e os saberes tradicionais na perspectiva de preservá-los. Já o artigo 48 que aponta a educação formal deve passar por adaptações para se adequar as realidades culturais. Por fim, o artigo 49 fortalece a importância de que os povos originários aprendam em sua língua de origem. Assim, percebemos que o estatuto reconhece a língua como um elemento essencial na aprendizagem e no fortalecimento da identidade cultural.

Além disso, esses artigos ajudam a embasar esse processo de implementação de ações que compreendem a educação intercultural e bilíngue nas escolas, dessa forma, os alunos

podem ter o acesso ao conhecimento sem perder sua identidade cultural e principalmente a identidade linguística. A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas reforça, em seu artigo 14 que: Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, as diretrizes curriculares do povo Munduruku, destacam que os conteúdos a serem trabalhados nas escolas consideram as especificidades do território indígena. Dessa forma o documento destaca quem deve escolher e também quais devem ser ensinados:

> Os conteúdos devem ser escolhidos pelos professores de cada área do conhecimento, em consulta aos anciões das aldeias, lideranças e gestão escolar.
> Devem ser ensinados os conteúdos da cultura ocidental em diálogo com os saberes, a cultura e a linguagem das populações indígenas Munduruku e Apiaká.

Essa perspectiva deixa claro que o planejamento do currículo escolar deve ser discutido com a comunidade, dessa maneira é garantido que os conteúdos estarão de acordo com a identidade do povo, sem desrespeitar a cultura indígena. É possível observar também que o povo Munduruku busca uma educação que reconheça a sua identidade cultural, não deixando de adquirir conhecimento da sociedade ocidental. O que significa integrar os dois conhecimentos, o tradicional do povo Munduruku e o ocidental.

Com isso, é pautado nas diretrizes do povo Munduruku e Apiaká como os conteúdos serão trabalhados nas instituições indígenas do território.

- Caberá a cada docente, dentro de sua área de conhecimento, ter clareza de quais competências deverão ser desenvolvidas nos educandos e, assim, eleger os conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de tais competências.
- Os conteúdos devem ser trabalhados de forma intraclasse e extraclasse;
- As atividades de ensino-aprendizagem devem estar em conformidade com a tradição das culturas Munduruku e Apiaká.
- Os conteúdos de ensino devem estar correlacionados às atividades extracurriculares e culturais previstas no calendário da escola indígena.

O contexto acima nos aponta que os professores não devem delimitar os conteúdos curriculares clássicos no ensino dos povos indígenas, eles devem acrescentar as práticas culturais e os saberes tradicionais no processo de ensino aprendizagem, sendo uma forma de fortalecimento da identidade das crianças e jovens indígenas. Além disso, os conteúdos que serão trabalhados na instituição devem ser de forma tanto intraclasse (dentro da sala de aula) quanto extraclasse (fora da sala, em atividades culturais, rituais e festividades).

O RCNEI aponta que os professores, diariamente, se questionam, sobre qual seria a melhor forma de ensinar, fazem escolhas e tomam decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação. Algumas questões envolvem:

> Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
> Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
> Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
> Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
> Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade?

A partir dessas decisões, os professores inserem no currículo escolar o que acham necessário, sobre questões cotidianas em relação a comunidade indígena; alguns pontos para discussão em sala de aula incluem: a questão da demarcação do território, a sustentabilidade, a luta frente ao avanço do agronegócio, a própria medicina tradicional é um elemento de ensino utilizado pelos professores.

Em conformidade com o que as diretrizes curriculares do povo Munduruku e Apiaká apontam, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI) descrevem em seu artigo 15 a importância e a complexidade do currículo das escolas indígenas.

> § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.
> § 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.
> § 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.
> § 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (DCNEI, 2012, p.8)

Dessa forma, notamos que o currículo escolar indígena deve ser específico, que compreenda a particularidade da comunidade em que está sendo implementado, sendo assim um currículo que promova a educação dos povos indígenas para valorização de suas tradições e também para o mundo contemporâneo. A partir dos incisos é possível perceber a autonomia pedagógica que a comunidade escolar e indígena detém sobre a construção do currículo e dos projetos educativos.

Em consonância com o inciso 5° mencionado, as diretrizes do povo Munduruku e Apiaká destacam quais os materiais didáticos podem ser produzidos no território sendo: Construção de um dicionário nas línguas Munduruku e Apiaká; e a construção de livro

paradidático com lendas, mitos e histórias contadas pela tradição indígena local. Ainda é pontuado quais os materiais literários devem ser usados pelas escolas do território.

Em suma, este documento consiste como uma ferramenta que orienta, estabelece princípios e dá direcionamento sobre diversos aspectos da educação escolar indígena do povo Munduruku e Apiaká. É importante enfatizar que as diretrizes apontam que a escola deve ser um ambiente que fortaleça a identidade cultural e promova a educação bilíngue e intercultural. No que tange o currículo das instituições escolares, deve integrar os saberes tradicionais e os conhecimentos ocidentais, sendo construído de maneira que envolva toda a comunidade escolar e os representantes da aldeia indígena, buscando assim construir um currículo que garanta uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais dos povos indígenas.

3.3 CONHECENDO OS PROFESSORES DA ESCOLA

Entendemos que o diálogo com os docentes da instituição é importante, pois são eles os mediadores do saber. Como se trata de uma escola indígena, o trabalho de mediação se torna ainda mais importante, tendo em vista que deve mediar o conhecimento acadêmico e também os saberes tradicionais, processo esse que deve ocorrer de forma respeitosa e sensível.

Todos os professores que estão atuando na instituição são contratados pela SEMED por um período determinado, geralmente de um ano. É importante ressaltar que esses profissionais são indígenas que moram na aldeia. O RCNEI destaca essa situação.

> É bastante diversificada a situação dos professores indígenas com relação ao vínculo empregatício. Existem aqueles contratados pelos sistemas de ensino municipais ou por estados, alguns professores lecionam sem nenhum vínculo, outros são mantidos por missões religiosas, outros contratados pela FUNAI. [...] A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. (RCNEI,1998, p. 42.) (grifo nosso).

O RCNEI de 1998 já apresentava informações pertinentes a contratação dos professores indígenas através de contratos temporários. Esse cenário, infelizmente, não mudou mesmo após mais de 20 anos. Conforme aponta a pesquisa realizada pela República.org[32], **73,9% dos professores indígenas no Brasil** ainda são contratados de forma temporária, em comparação com 26% do total de docentes no país. Tais profissionais enfrentam vínculos precários,

[32] Reportagem disponível em:73% dos professores indígenas do ensino básico no Brasil têm vínculo temporário, mostra levantamento da República.org - República.org; acessada em 08 de abril de 2025.

marcados por instabilidade, alta rotatividade, baixos salários e, frequentemente, sobrecarga de trabalho (SEKI et al., 2017).

Esse cenário sobre o vínculo empregatício gera desconforto e incerteza aos professores, a única forma de garantir uma segurança no seu trabalho é através do concurso público ou que eles fossem efetivados devido aos seus anos de trabalho na instituição. Ser professor é uma posição de prestígio na comunidade; o professor através da sua atuação que vai além dos murros da escola, exerce influência em diversos campos dentro da comunidade, inicialmente na esfera educacional e política, impactando diretamente a aldeia.

Daniel Munduruku (2000, p. 24) destaca que o professor desempenha um papel fundamental, pois ele quem será o mediador do conhecimento. Entretanto, em alguns momentos, infelizmente, o livro didático ocupou esse papel, muitas vezes se colocando no lugar do educador, indo além da sua função, e se colocando como "dono da verdade" substituindo o papel do educador. O professor possui um poder simbólico e prático, pois sua atuação vai além da sala de aula, e ele exerce influência em múltiplas esferas, desde a educação de indivíduos até as políticas que afetam a comunidade e a nação. O Quadro 6 sistematiza o perfil dos professores pesquisados:

Quadro 6 - Perfil dos professores da escola Wapurum-tip

	FORMAÇÃO	**TEMPO DE SERVIÇO**	**MORA NA ALDEIA**	**INDIGENA**	**DISCIPLINA**
Professor 1	Ciências da religião	16 anos	sim	sim	Educação em geral, Arte e Religião
Professor 2	Lic. História/ Esp. Geografia da Amazônia e Ed. Especial Inclusiva.	23 anos	sim	sim	Geografia/História/ Inglês/ AEE[33]
Professor 3	Cursando pedagogia	5 meses	sim	sim	Oficina Notório saber
Professor 4	Lic. Biologia	15 anos	sim	sim	Ciências/ Matemática
Professor 5	Lic. português	08 anos	sim	sim	Português/ Ed. Física
Professor 6	Pedagogia	08 anos	sim	não	Anos Iniciais

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

[33] AEE: Atendimento Educacional Especializado, é um serviço de Educação Especial que visa atender as necessidades educacionais dos alunos que possuem alguma deficiência.

A escola conta com 01 professora de língua Munduruku (oficina), que não possui formação específica e 06 professores com formação superior. Destes, apenas uma está em processo de formação no curso de Licenciatura em Pedagogia; os demais possuem formação acadêmica específica e especialização na área. Contudo, no que se refere à formação complementar/continuada na docência indígena, o que demonstra um compromisso com as especificidades da comunidade, podemos observar que nem todos tiveram essa oportunidade. Para Libâneo:

> "[...] formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (2001, p. 227)

Nesse sentido, a formação continuada em educação escolar indígena é interessante para o professor se aprimorar, compreender novas metodologias para aplicação em sala de aula, integrando os conhecimentos tradicionais e acadêmicos, além disso, a formação proporciona que o professor possa adaptar o seu conteúdo de melhor maneira à realidade do educando. A formação continuada para os professores indígenas pode ser desafiadora, pois traz novos ensinamentos e métodos, contudo essa formação é muito importante. As DCNEI (2012) trazem apontamentos sobre a formação dos professores, em seu artigo 8º:

> 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Embora a formação continuada seja garantida para os professores que atuam nas escolas indígenas, observa-se que na instituição, somente alguns estão tendo oportunidade de participar, ou seja, não está sendo cumprida em sua totalidade o que se estabelece no artigo. Vale mencionar que a formação contínua é essencial, pois garante que os professores estejam sempre preparados para os desafios que surgem no dia a dia escolar, além de proporcionar um constante aprimoramento profissional, o que faz com que o professor se sinta valorizado.

Apesar dos professores possuírem formação acadêmica, deve-se mencionar que muitos dos professores exercem suas atividades em disciplinas que não são as de sua formação, eles atuam em sua área de formação e em outras disciplinas nas quais não possuem seu domínio pleno. Como podemos observar a partir da análise do perfil dos professores. Essa situação, embora possa ser vista como um ponto negativo, não traz prejuízos para o processo de ensino

e aprendizagem dos alunos, pois os professores buscam constantemente adquirir conhecimento nas áreas em que lecionam.

Essa é a realidade da região paraense, em que os professores atuam em disciplinas que não correspondem à sua formação acadêmica. Isso ocorre devido à necessidade da instituição e à opção dos docentes de assumirem essas disciplinas para conseguir a carga mínima de horas trabalhadas. Essa situação evita se locomover para outras instituições para dar aula na sua disciplina de formação, o que torna inviável. Esse é um ponto interessante de se enfatizar, pois as escolas ficam distantes umas das outras, o que limita essa mobilidade.

Como a BNCC é um elemento enfatizado nesta discussão, busquei questionar os professores se eles têm conhecimento sobre esse documento. Todos responderam que sim. Sobre o currículo da escola, tendo em vista que o mesmo deve de diferenciado, os professores, com exceção da professora de Notório Saber que foi contratada recentemente, informaram que participaram da construção do currículo, o que evidencia a preocupação em buscar uma maneira de mediar conhecimento sem desrespeitar o saber tradicional da comunidade.

Outro elemento importante é a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que todos os docentes estiveram envolvidos. O envolvimento de todos no processo de construção do PPP é crucial para que seja garantido um ensino que atenda as particularidades da aldeia indígena, principalmente que respeite suas tradições e cultura. Assim o RCNEI destaca que a escola:

> É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta. (RCNEI,1998, p.24)

Dessa forma, buscamos escutar os professores a fim de entender se os saberes tradicionais do povo Munduruku estão presentes no currículo escolar. Eles afirmam que sim, e mediante ao que já foi apresentado, podemos dizer que a instituição busca envolver aspectos da cultura e a realidade da comunidade no contexto escolar. Sendo assim, podemos dizer que há uma aproximação da prática pedagógica com os conhecimentos tradicionais.

Ainda sobre essa questão, perguntei se os professores acreditam que o ensino da disciplina que ministram está valorizando os saberes tradicionais da aldeia e todos afirmaram que sim. Para aprofundar esse questionamento, perguntei como os conhecimentos tradicionais da Aldeia são trabalhados nas suas aulas. As respostas foram as seguintes:

Quadro 7 - Respostas apresentadas para a pergunta “Como os conhecimentos tradicionais da Aldeia são trabalhados nas suas aulas?”

Professor 1	Através da oralidade, escrita e na prática.
Professor 2	Através da oralidade nas oficinas.
Professor 3	Praticando diversos conhecimentos, como a produção de xarope, pomada milagrosa, garrafada, teçumes etc.
Professor 4	Aulas práticas, oficinas, trabalho de campo, apresentações culturais...
Professor 5	Os conhecimentos tradicionais são trabalhados através de oficinas
Professor 6	Roda de conversa

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

A partir das respostas acima, fica evidente que os professores reconhecem a importância dos conhecimentos tradicionais no ambiente escolar e tentam integrar no processo de ensino, pois através dessa prática eles podem resgatar e também fortalecer as tradições da comunidade. É possível notar que os professores apontam metodologias diferenciadas como: Oralidade, práticas culturais, Oficinas e atividades práticas. Essas metodologias estão de acordo com o Art. 15, § 6º, VI e VII DCNEI, que trata das práticas pedagógicas voltadas à realidade e especificidade das comunidades indígenas.

Essas metodologias buscam integrar a cultura e os saberes da aldeia em formas práticas e significativas de ensino. Durante a realização dos trabalhos de campo, foi realizado o acompanhamento de algumas aulas nas quais foi perceptível que a oralidade é uma das principais formas de transmissão dos conhecimentos tradicionais. Além das práticas culturais e as oficinas que são realizadas corriqueiramente, trazem atividades práticas que são realizadas na comunidade, reforçando a ligação com os saberes tradicionais, levando a vivência da aldeia para a sala de aula.

Os trabalhos de campo e as rodas de conversa são uma forma de aproximar os estudantes dos saberes dos seus antepassados. O trabalho de campo é realizado para conhecer locais sagrados da comunidade e a roda de conversa é um momento de diálogo, onde todos podem se expressar e compartilhar experiências e vivências. Além disso, é um momento de ouvir o que os mais velhos têm para compartilhar.

A combinação dessas atividades no processo de ensino é importante e rica, pois possibilita uma educação mais conectada à realidade local, além de que permite que os estudantes compreendam não apenas os saberes tradicionais, mas o contexto histórico e cultural de seu povo (etnia), tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado para os alunos.

Nesse sentido, sabemos que para tornar o ensino mais relevante para os alunos, é essencial adotar abordagens que estimulem a participação dos estudantes. Com isso, questionamos os professores se eles utilizam alguma estratégia para tornar o ensino mais significativo para os alunos.

Quadro 8 - Resposta dadas pelos docentes para a pergunta "Você utiliza alguma estratégia para tornar o ensino mais significativo para os alunos?"

Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim, as brincadeiras pois eles têm mas interesse em participar nas aulas
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim
Professor 6	Os conhecimentos locais

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Com base nas respostas, podemos concluir que os professores que responderam "sim" buscam, de alguma forma, tornar o ensino mais significativo para os alunos. O professor 3 diz que faz uso de brincadeiras, sendo essa uma abordagem mais lúdica e ativa, o que torna esse processo de ensino mais prazeroso e divertido, consequentemente, mais significativo aos alunos. O professor 6 aponta os conhecimentos tradicionais, que podem compreender uma gama de elementos. Entretanto, o professor não é mais específico, mas indica que ele busca integrar a realidade dos alunos no contexto escolar, com temas relacionados a cultura, a história, problemas locais, entre outros que acabam fazendo com que o aluno compreenda melhor o que está sendo explicado.

Vale mencionar que, durante a realização do trabalho de campo, foi possível acompanhar a rotina da escola, inclusive dentro da sala de aula. Nesse contexto, observou-se que os professores dialogavam com os alunos a partir dos conteúdos escolares, fazendo referência direta à realidade da aldeia e às vivências dos próprios estudantes. Ao longo dos dias de observação, foi possível perceber a realização de diversas atividades significativas, como trabalhos em grupo, pesquisas, e abordagens temáticas relacionadas à comunidade. Destacam-se, por exemplo, o estudo de lendas locais, o uso de saberes tradicionais como os remédios

naturais, o uso de frutas nas aulas, além de atividades práticas, como a plantação de árvores na área da escola e produção artesã com palha.

A partir da análise feita acerca do trabalho dos professores que buscam mesclar a realidade do aluno com os conteúdos, levantei a questão sobre temas que são reflexo de lutas intensas vividas na aldeia. Dessa forma perguntamos: nas aulas são abordadas questões sobre território, demarcação e meio ambiente em relação aos povos indígena?

Quadro 9 - Respostas fornecidas pelos docentes para a pergunta "Você busca abordar as questões sobre território, demarcação e meio ambiente em relação aos povos indígenas nas suas aulas?"

Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim, através do plano de gestão, protocolo de consulta.
Professor 6	Sim
Professor 6	Os conhecimentos locais

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Todos os professores responderam que sim. Esses temas são importantes de serem trabalhados dentro da escola, pois são elementos que fazem parte da vida dos alunos. O território para os povos indígenas é um espaço simbólico, espiritual e cultural, discutir em sala de aula ajuda os alunos a entender a importância em proteger esse espaço. A questão da demarcação sendo trabalhada na escola reforça a importância da proteção do território, contra as ameaças de invasão e exploração de suas terras e discutir as questões ambientais fortalece o entendimento sobre a preservação dos recursos naturais e a relação harmoniosa que os povos indígenas têm com a natureza.

Durante os dias de observação(Figura 25), foi possível acompanhar a abordagem de dois temas de grande relevância: a Ferrogrão[34] e a COP 30[35]. A escola trabalhou essas temáticas com os alunos ao longo da semana, integrando-as de forma interdisciplinar em todas as disciplinas. Ao final do processo, os estudantes organizaram-se em grupos de pesquisa e realizaram apresentações para toda a comunidade escolar, nas quais demonstraram o que aprenderam e expressaram suas opiniões sobre os assuntos abordados.

Figura 25- Apresentação dos alunos

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

[34] O projeto visa consolidar o novo corredor ferroviário de exportação do Brasil pelo Arco Norte. A ferrovia conectará a região produtora de grãos do Centro-Oeste ao estado do Pará, desembocando no Porto de Miritituba. A Ferrogrão terá alta capacidade de transporte e competitividade no escoamento da produção pelo Arco Norte. O corredor a ser consolidado pela EF-170 e a rodovia BR-163 fortalecerá uma nova rota para a exportação da soja e do milho no Brasil. Disponível em: Ferrogrão – EF-170 - capa — Agência Nacional de Transportes Terrestres - ANTT Acessado: 03 de julho de 2025.

[35] É a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (Conferência das Partes), um encontro global anual onde líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil discutem ações para combater as mudanças do clima. É considerado um dos principais eventos do tema no mundo. Ocorrerá em novembro de 2025 na cidade de Belém, no estado do Pará, Brasil. Disponível em: COP 30 no Brasil — Planalto Acessado: 03 de julho de 2025.

Esses dois temas estão diretamente ligados à região norte do Brasil, e a realização de atividade em torno deles é importante; vale mencionar que os grupos estavam mesclando alunos de todos os anos, o que demonstra um compromisso com uma educação crítica e contextualizada, reforçando a resposta dada pelos professores.

Outro ponto a ser destacado é sobre a fala do professor 5 que menciona utilização de materiais criados pelo território para melhor trabalhar os temas. Foi possível notar, no decorrer dos dias, a utilização desses materiais literários na aula. Além dos livros, foi possível observar a participação da escola em assembleia comunitária, e também em encontros com pessoas externas à comunidade. Os documentos mencionados refletem a autonomia e a organização do povo Munduruku e Apiaká do planalto Santareno. A próprias diretrizes do povo Munduruku e Apiaká enfatizam que devem ser utilizados materiais literários produzidos pelos moradores do território, sendo:

> Protocolo de consulta dos povos indígenas Munduruku e Apiaká do planalto santareno; Plano de Gestão e Uso do Território Indígena Munduruku do Planalto; Território Indígena Munduruku do Planalto Santareno Nova cartografia Social da Amazônia; Árvores da aldeia Ipaupixuna; Oceypi Ekawen (Histórias da nossa terra); Jornal Porantin - em defesa da causa indígena, Nº 412; O protagonismo indígena na relação universidade comunidade.

O **Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno** foi elaborado em 2017 e estabelece os procedimentos para que as comunidades devem ser consultadas, antes que haja a aprovação de qualquer projeto que possa afetar as comunidades, seus direitos e seu modo de vida. Já O **Plano de Gestão e Uso do Território Indígena Munduruku do Planalto** está dividido em duas partes sendo: a primeira apresenta um diagnóstico das condições das aldeias, destacando os principais problemas e possíveis soluções. A segunda parte define as regras acordadas para a gestão do território, visando o uso sustentável dos recursos naturais essenciais para a vida das comunidades.

A Escola possui esse material disponível para uso, obras que falam especificamente sobre o território Munduruku e Apiaká, o que facilita serem utilizadas nas aulas, pois abrem um leque de possibilidades para contextualizar no processo de ensino. Neste sentido, questionei os professores sobre quais materiais didáticos são utilizados nas aulas que ministram.

Quadro 10 - Respostas dos professores para a pergunta "Quais materiais didáticos são utilizados nas aulas que você ministra?"

Professor 1	Livros, material produzido com os alunos
Professor 2	Livros e mapas
Professor 3	Observação, não temos, produzimos nosso próprio material.
Professor 4	Livros didáticos, livros e cartilhas produzidas pelo território, os lugares sagrados da aldeia, o território...
Professor 5	Livros, plano de gestão.
Professor 6	Livros didáticos, materiais impressos etc.

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Diante das respostas é possível identificar que existe uma diversidade de materiais que são utilizados nas aulas; os livros didáticos são fornecidos pela SEMED, os materiais produzidos pelo território são os mencionado anteriormente. Esses materiais juntamente com as metodologias de oralidade, campo e as oficinas, tendem a ser elementos que colaboram para o fortalecimento da identidade.

Além disso, a produção de materiais didáticos é importante para enriquecer o território; essa produção ajuda na preservação e permite que a cultura, as histórias, os saberes e as práticas do povo Munduruku e Apiaká sejam transmitidos de forma mais autêntica e respeitosa, pois os professores podem abordar os temas de forma mais aprofundada e apropriada para os alunos[36]. Nesse sentido, as DCNEI (2012), reforçam a "[...] necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas" como um critério a ser observado na organização curricular das escolas indígenas.

Diante das respostas dos professores e das observações realizadas, percebemos a importância da elaboração desse material especifico para os Munduruku do planalto. Esse material construído é uma forma de registrar sua existência, sua trajetória, sua tradição e cultura, para as gerações atuais e futuras, permitindo que todos possam usufruir e adquirir o conhecimento ali registrado. O diálogo com os professores até o momento trouxe apontamentos sobre a sua participação na construção de elementos essenciais para a escola e as metodologias que utilizam. A partir de agora, passamos a perguntar sobre as dificuldades enfrentadas por eles.

[36] Um ponto a ser destacado é que o Capítulo 2.4 deste trabalho foi elaborado a partir de um material produzido pela escola e com o protocolo de consulta dos povos indígenas Munduruku e Apiaká do planalto santareno. Essa construção, seja de material didático ou não, é muito importante, pois respeita e valoriza os modos tradicionais como também fortalece a identidade cultural e o protagonismo indígena.

Com isso, lançamos a questão: Quais os desafios que você enfrenta para articular os saberes tradicionais e os saberes científicos com a disciplina ministrada?

Quadro 11 - Respostas obtidas sobre os desafios que os professores encontram para articular os saberes tradicionais e os saberes científicos com a disciplina ministrada

Professor 1	Falta de material didático específico
Professor 2	Falta de material didático específico
Professor 3	Falta de materiais didáticos
Professor 4	Produção sistematizada de materiais didáticos específicos e diferenciados com a cultura local.
Professor 5	
Professor 6	A falta de atenção dos alunos em alguns momentos

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Diante das respostas, podemos concluir que, apesar de haver materiais didáticos disponíveis na escola, como os livros didáticos e também os construídos pela comunidade, os professores sentem a necessidade de ter materiais mais específicas para suas disciplinas. É importante destacar que os livros didáticos são bastante amplos e não atendem às necessidades locais de uma comunidade indígena. Isso não significa que esses livros sejam inadequados, contudo, precisam ter uma parte (conteúdos) que levem em consideração as especificidades da população indígena

A construção de materiais pelos professores, pela comunidade em geral e até mesmo por pesquisadores é fundamental para suprir a escassez de conteúdos específicos sobre a aldeia. Podemos observar que quando os materiais específicos da aldeia foram utilizados no decorrer das aulas, houve melhor desenvolvimento do processo educacional dos alunos, pois dialogam diretamente com o seu cotidiano, sua cultura e sua história. Dessa forma, entendemos que os materiais específicos sobre a aldeia contribuem significativamente para o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e contextualizado.

Sobre a resposta do professor 6 "*A falta de atenção dos alunos em alguns momentos*", podemos argumentar que pode ser resultado de diversos fatores, entres eles: o cansaço, a falta de interesse pelo conteúdo, distrações externas, problemas pessoais e também os métodos de ensinos utilizados. Contudo, podemos dizer que a falta de atenção em ambientes educativos em diferentes contextos é algo comum.

Quando questionamos sobre quais dificuldades os professores encontram em trabalhar na escola indígena de Açaizal, eles enfatizaram novamente os a falta de materiais didáticos.

Quadro 12 - Respostas dadas pelos professores sobre as dificuldades enfrentadas na Escola Indígena de Açaizal.

Professor 1	Falta de material didático especifico para a educação escolar indígena
Professor 2	
Professor 3	Dificuldades são a falta de materiais didáticos, informação e outros
Professor 4	Sim, a falta de empatia por parte dos não indígenas pela educação escolar indígena
Professor 5	
Professor 6	Não tenho

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

A ausência de materiais que contemplem as particularidades culturais e as necessidades locais, deixa clara a necessidade de que deve haver um esforço conjunto e contínuo por parte dos professores e da comunidade para a produção de materiais próprios, que refletem na identidade cultural dos indígenas. A falta de resposta por parte de alguns professores pode ser entendida como a ausência de reflexão sobre esse processo de ensino ou mesmo que não sentem dificuldades.

Apesar das dificuldades mencionadas, os professores enfatizam que o ensino desenvolvido na escola contribui muito para a preservação da identidade cultural e territorial dos indígenas. Ainda no que concerne aos alunos, perguntamos aos professores quais as dificuldades que observam que os alunos possuem na disciplina ministrada.

Quadro 13 - Repostas dos professores sobre as dificuldades dos alunos nas disciplinas que ministram

Professor 1	Eles conseguem fazer as atividades sem dificuldades
Professor 2	Trabalhar temas da atualidade que estão na mídia.
Professor 3	Em desenvolver algumas atividades
Professor 4	Na compreensão de questões, problemas fora do contexto social e cultural do povo.
Professor 5	

Professor 6	Os alunos têm níveis de aprendizado diferentes

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Essas respostas nos indicam que há diferentes dificuldades observadas pelos professores, que acabam interferindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, vamos destacar aqui a resposta do professor 2 e 4, que são duas questões bastante relevantes, temas da atualidade e dificuldades relacionadas à compreensão de questões e problemas que estão fora do contexto social e cultural dos alunos.

Essas duas questões nos mostram que os alunos possuem dificuldades em compreender temas além do seu território, ou seja, questões globais podem ser mais difíceis, o que se torna desafiador principalmente para a disciplina de Geografia que trabalha essas questões. Os alunos possuem dificuldades em fazer uma conexão entre os conteúdos acadêmicos com o contexto sociopolítico e cultural contemporâneo, o que pode dificultar a compreensão e a reflexão crítica sobre temas atuais.

A partir do acompanhamento das aulas, pudemos notar que existe essa dificuldade de os alunos compreenderem temas mais globais, havendo muitos questionamentos aos professores que respondem e, muitas das vezes, buscam formas de exemplificar com a realidade local vivenciada. Outra dificuldade observada é a da leitura e na compreensão de textos.

No entanto, quando se trata da relação entre o contexto escolar e a comunidade, podemos observar que o aprendizado é mais significativo e harmonioso. Talvez por isso, os alunos não enfrentam tanta dificuldade, como nos temas globais. Diante disso, questionei os professores como se dá essa relação entre escola e comunidade?

Quadro 14 - Respostas dos professores para a pergunta "Como você define a relação da escola com a comunidade?"

Professor 1	Muito bom
Professor 2	Boa
Professor 3	Uma relação boa
Professor 4	Regular
Professor 5	Ótima
Professor 6	Parceria entre escola e comunidade

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

De maneira geral, as respostas nos mostram que existe uma relação positiva, como podemos observar nas respostas “boa e ótima”. Isso nos mostra que os professores percebem que há uma colaboração entre a escola e a comunidade. No entanto, a resposta “regular” nos sugere que para este professor há pontos dessa relação que podem melhorar, contudo o mesmo não descreveu.

Apesar das respostas dos professores, considerando as observações da rotina escolar, ficou perceptível que a comunidade e a escola possuem uma relação muito boa, inclusive participa ativamente nas atividades extraescolares, auxiliando nas ações. Essa relação é feita através do diálogo do diretor com a representante da associação dos moradores e em assembleia. O planejamento da escola também é apresentado e envolve toda a comunidade.

Seguimos questionando os professores sobre quais os elementos culturais da aldeia se fazem presentes no ambiente escolar.

Quadro 15 - Respostas dos professores para a pergunta “Quais os elementos culturais da aldeia se fazem presentes no ambiente escolar?”

Professor 1	Pinturas corporais, dança, rituais, ervas medicinais, cantos e outros
Professor 2	Artesanato em teçumes de palha, pinturas de grafismo, rituais, danças, ervas medicinais, cantos entre outros
Professor 3	Elementos culturais são artesanato, pintura corporais e rituais
Professor 4	Os cantos na língua, as bebidas, os fazeres culturais como dança, comidas, pinturas ...
Professor 5	Os contos na língua Munduruku, danças etc
Professor 6	Artesanato, pintura entre outros

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Vivenciando a rotina da escolar, pudemos perceber justamente a presença desses elementos mencionados pelos professores, o grafismo na pele dos alunos, o uso de cordões, pulseiras e brincos artesanais produzidos na aldeia (os alunos e os professores usando), apresentações de dança, produção de remédios tradicionais, teçumes de palha que decoravam toda a escola. Além desses elementos, o que sempre chamou a atenção foi a variedade de frutas (frutas colhidas na própria aldeia) que eram servidas nos eventos escolares.

Dessa forma, fazendo uma análise das respostas dos professores, podemos concluir que os elementos culturais da aldeia estão presentes no espaço escolar. Os professores destacam atividades e objetos como: artesanato, danças, pinturas corporais e rituais que são elementos significativos e que compõem a identidade cultural do Munduruku. Essas práticas culturais

dentro do ambiente escolar promovem o reconhecimento e a valorização das tradições, sendo elementos fundamentais para a transmissão dos saberes e dos valores culturais para essa nova geração que está em processo de formação.

Os contos na língua Munduruku, o uso de ervas medicinais e bebidas tradicionais, reforçam os saberes antigos que vêm sendo mantidos pela comunidade. Esses elementos, se não forem praticados, podem ser esquecidos. Os contos na língua nativa são uma forma de preservação das histórias contadas pelos mais velhos e, principalmente, de manter viva a língua Munduruku. Já as ervas e bebidas, estão ligadas ao conhecimento das plantas e aos cuidados com a saúde.

Essa educação contextualizada, permite que os alunos tenham uma melhor compreensão da sua história, da luta do seu povo e, principalmente, estejam aptos a enfrentar os desafios que são impostos por conta da sua identidade. Dessa forma, eles devem estar preparados para defender seus direitos e da sua comunidade.

Para finalizar, questionamos sobre a importância da interculturalidade no ensino indígena. A pergunta foi: "Você acredita que a interculturalidade pode ser benéfica para o ensino indígena?

Quadro 16 - Respostas dos professores para a pergunta "Você acredita que a interculturalidade pode ser benéfica para o ensino indígena?

Professor 1	Sim, pois trabalhamos com a interação entre diferentes culturas.
Professor 2	Sim, trabalhamos com a interação entre diferentes culturas.
Professor 3	Sim, através dela repassamos vários conhecimentos tradicionais.
Professor 4	Sim, pois possibilita uma melhor interação dos conhecimentos pelos educandos.
Professor 5	Sim
Professor 6	Sim

Fonte: Trabalho de campo, Elaboração: Silva, 2024.

Os professores entrevistados demonstram sua visão sobre a importância da interculturalidade perante a educação escolar indígena; eles a destacam como benéfica, pois valoriza os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, além de reconhecer e respeitar as práticas e os saberes dos antepassados. Daniel Munduruku (2008, p. 24) afirma que: se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias

positivas dessas culturas. Se, ao contrário, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro. Essa reflexão reforça a importância de uma prática pedagógica que vá além da simples convivência entre culturas, e que realmente promova o respeito, a valorização e a troca entre elas.

O pensamento de Daniel Munduruku, reforça a importância do professor, da sua prática pedagógica, pois seus ensinamentos vão além da sala de aula, promovem o respeito, a valorização e a convivência pacifica entre as culturas. A interculturalidade, portanto, não está apenas relacionada ao contato entre as diferentes culturas, mas envolve a integração e o reconhecimento mútuo de saberes e práticas, conforme aponta o RCNEI a escola indígena deve ser intercultural porque:

> Deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (RCNEI,1998, p. 24.)

A interculturalidade, na visão dos professores, não é uma abordagem excludente; pelo contrário, ela facilita o compartilhamento de conhecimentos, melhora a interação entre os educandos e amplia o conhecimento, promovendo uma educação inclusiva de diálogo contínuo. Dessa forma, os alunos terão uma compreensão do mundo de forma mais ampla, sem que sua identidade e tradições sejam excluídas.

A rotina escolar nos mostrou que a interculturalidades está sendo vivenciada na prática, e não somente presente nos documentos oficiais. Alguns exemplos são: produção de materiais pedagógicos como o Calendário (Figura 26) e inclusão da língua Munduruku no currículo da escola, mesmo que seja em forma de oficina, o que demonstra o reconhecimento dos saberes tradicionais. Assim, percebemos que a escola dialoga com a cultura local da aldeia, dessa forma, fortalece o pertencimento dos alunos e contribui para uma educação mais justa onde os conhecimentos e a cultura indígena são reconhecidos e valorizados.

Figura 26- Material pedagógico

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Este tópico trouxe informações sobre os professores da escola Açaizal, pois desempenham um papel muito importante na mediação dos conhecimentos, integrando os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais. É perceptível que, o processo educacional por eles vivenciado apresenta dificuldades, porém eles buscam constantemente as melhores formas de minimizar qualquer impacto negativo ao ensino aprendizado dos seus alunos. A escola em si, busca a preservação da identidade cultural e territorial dos alunos, com os professores valorizando as práticas culturais e fortalecendo-as no contexto das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, conclui-se que os povos indígenas, por meio de intensas mobilizações, conquistaram o reconhecimento de seus direitos fundamentais. Esses direitos foram assegurados pela Constituição Federal de 1988, destacando-se, entre eles, o direito à terra e à educação diferenciada, fundamentais para a preservação de sua identidade e cultura.

No que compreende a educação, os povos indígenas têm assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada e intercultural, que respeita suas especificidades culturais, históricas e linguísticas. A educação escolar indígena é uma porta que permite às instituições oferecerem um ensino adequado às necessidades da comunidade, tornando-o mais eficaz. Isso inclui adaptação do currículo, da metodologia, da forma como as aulas são ministradas e a inclusão de projetos, sempre de acordo com o contexto cultural em que a instituição está inserida.

A escola Wapurum-Tip, dialoga com as especificidades dos alunos, criando um ambiente que favorece diálogo intercultural e o respeito às diferenças, podendo ser relacionada a cultura, etnia ou identidade. Trata-se, portanto, de uma escola que valoriza a diversidade, rompe o ensino eurocêntrico e busca reconhecer as distintas formas de saber, respeitando e valorizando os conhecimentos tradicionais.

No que se refere ao direito ao território, o povo Munduruku do Planalto está lutando por esse direito. Embora seja garantido pela Constituição, há um processo para sua efetivação, denominado de demarcação. Para esse processo são necessárias algumas etapas serem cumpridas, o que torna o processo demorado, e muitas vezes, causa a perda do território para o avanço de grandes projetos. Nesse sentido, o povo Munduruku buscou proteger seu território realizando a autodemarcação.

Autodemarcação é uma forma de luta que vai além da simples proteção territorial. Ela busca preservar também os recursos naturais, resgatar e proteger a cultura, a identidade, as origens e a história de um povo. Foi a alternativa que o povo Munduruku do planalto encontrou para assegurar que as futuras gerações tenham acesso ao mesmo modo de vida e os valores que seus antepassados.

Desta forma, a autodemarcação se tornou uma estratégia fundamental de re-existência diante do avanço implacável do agronegócio e das constantes ameaças que tentam desestabilizar seu modo de viver. Essa prática também é uma forma de mostrar sua força, sua resistência e reafirma o direito à terra, à cultura e à autonomia, deixando claro a busca incessante por garantir

que as suas tradições e seus território permaneçam intactos apesar das pressões externas que os ameaçam constantemente.

Para a aldeia de Açaizal, um elemento importante que é símbolo de vitória/conquista de uma das lutas travadas por esse povo é a escola da aldeia que era chamada inicialmente de "Dom Pedro II" atualmente ser denominada de Wapurum-Tip. A primeira escola indígena do Brasil que possui sua estrutura física em formato de maloca, moradia tradicional dos povos originários. Além disso, a escola, está em construção do seu currículo diferenciado, entretanto, já apresenta em seu dia a dia, a inclusão de atividades que buscam desenvolver a identidade, a valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais, como possuir em sua estrutura de ensino duas oficinas denominadas "Notório Saber e Língua Munduruku" que são oficinas voltadas à cultura do povo Munduruku do Planalto.

Diante das observações da rotina escolar, da praticas pedagógica e do envolvimento da escola e a comunidade, podemos afirmar que a escola da aldeia apresenta características de uma escola intercultural. Nela, há esforços perceptíveis para articular os saberes indígenas e os conhecimentos científicos, o fortalecimento da identidade étnica, os saberes ancestrais, a valorização da língua materna, a produção de material especifico da aldeia, gestão com a participação das lideranças indígenas. Esses elementos mostram um compromisso em relação a educação diferenciada que a escola está praticando.

A escola Wapurum-Tip segue as diretrizes de educação escolar indígena do povo Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno, documento esse que serve para auxiliar na construção dos projetos Políticos Pedagógicos Indígenas. Essas diretrizes mostram o avanço no sentido de buscar melhores condições de ensino para os povos originários, sendo um elemento que aponta exigências para uma sonhada educação escolar que atenda aos anseios e necessidades das comunidades indígenas.

Podemos destacar, ainda, que os professores que compõem o quadro da escola, juntamente com a gestão possuem um papel essencial e buscam adaptar o modelo educacional da escola para respeitar e integrar as tradições e o modo de vida dos povos originários. Embora enfrentem desafios no processo educacional, eles buscam formas de minimizar impactos negativos no aprendizado e reforçam as práticas culturais nas aulas para preservar a identidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais relevante e conectada com o contexto cultural dos estudantes.

Diante de tudo que foi exposto no trabalho, destaco a disputa em torno do nome da escola. A mudança do nome da escola representa um ato de luta, com grande importância

simbólica e cultural. Simbólica, pois significa o rompimento com um passado de dominação; cultural, pois marca a reafirmação da identidade, reconhecimento e a valorização da história do povo. A escola, agora com o nome indígena e na língua materna da aldeia, torna-se um espaço de afirmação da identidade e de resistência. Reforça o sentimento de pertencimento ao território, e se consolida como um local que promove a valorização da cultura e autonomia do povo Munduruku do Planalto frente aos desafios que surgem diariamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação: **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental-BrasÌlia : MEC; SEF, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 30 de abril de 2023.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. 2012.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em 30 de abril de 2023.

BRASIL, Lei Nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em**, v. 28, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 09 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 09 de maio de 2023.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006.

BRASIL. **IBGE divulga novos dados do Censo Indígena de 2022. 2024.** Disponível em: https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/ibge-divulga-novos-dados-do-censo-indigena-de-2022?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 08 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. **18ª Ed. - Campinas-SP**; Papirus, 2011.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. "Concepção e prática da educação escolar indígena". **Cadernos do Cimi 2.** Brasília, 1993

COHN, Clarice. Notas sobre a escolarização indígena no Brasil. DCSo/UFSCar.(s/d). Disponível em: . Acesso em: 10 de maio de 2023.

COSTA, Rogério Haesbaert; HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa;
CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

CRUZ, Valter do Carmo (Org.). ***Geo-grafias do Des-envolvimento e as Lutas pelo direito ao território*.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 485 p. 16 x 23 cm.

DPNNEI. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. **Brasília: MEC/ SEF/DPE SP**. 11, 1994.

FERRARO, Alceu Ravanello; SCHÄFER, Abraão Nilo Givago. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. **In: Simpósio Brasileiro, Congresso Luso-Brasileiro, Colóquio Ibero Americano de Política e Administração, XXIII, V, I.** 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. In: **MARFAN, Marilda Almeida. Congresso Brasileiro de Formação de Professores: Educação Indígena. Brasília: MEC, SEF**. 2002.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, 9 (17), 19-46 [em linha]. 2007.

IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico. 2010.Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em 28 de maio de 2023.

IBGE. Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades. *Agência de Notícias*, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades#:~:text=total%20de%20ind%C3%ADgenas.-,De%202010%20para%202022%2C%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20em%20%C3%A1reas%20urbanas,a%20mais%20208.007%20pessoas%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 08 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. História. 2006.Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia . Acesso em 30 de maio de 2023.

LDB. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 1996. Disponível em:. Acesso em 01 de maio de 2024.

LEVI-STRAUSS, C. **La identidad, seminario 1974-1975**. Madrid: Ed Petrel, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola**. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa**, 2001.

LOURES, Rosamaria Santana Paes. Governo Karodaybi: o movimento Ipereğ Ayũ e a resistência Munduruku. 2017. **Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais)** - Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, p.9, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Brasília: SECAD/MEC**, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 17-44, 2007.

MURPHY, Robert F., MURPHY, Yolanda. **As condições atuais dos Mundurucú**. Belém: Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará. 1954.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REPETTO, Maxim. A formalizaçao das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas, *Cadernos do Leme*, Campina Grande, vol.1, nº2, p.51, jul./dez. 2009.

RCNEI. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – **Brasília: MEC/SEF**, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 3ªed. Campinas-SP, p. 36-37. 2010.

SEKI, A. K; SOUZA, A. G; GOMES, F. A; EVANGELISTA, **O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

SOUZA, Marcelo José Lopes. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes: escritos de divulgação científica e análise política**. Consequência, 2015.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes, Campinas**, n. 49, p. 76-91, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R. V. (Org.). Demografia dos povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz; Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2005. 192 p. (Coleção saúde dos povos indígenas). Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/qdgqt/pdf/pagliaro-9788575412541.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015). Tese de Doutorado. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2014. 985p.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO: França, 2002.

ZILIO, Rafael. Práticas espaciais insurgentes do movimento indígena no Brasil diante da ofensiva jurídico-legal contemporânea. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 305–322, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/73672

WALSH, Catherine E. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas**. Editorial Abya Yala, 2005. WONG, L. L. R. Tendências da fecundidade dos povos indígenas nos censos demográficos brasileiros de 1991 a 2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, v. 33, n. 2, p. 399-421, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982016000200399&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2023.
AV

APÊNDICES

APÊNDICE I - ENTREVISTA CACIQUE DA ALDEIA DE AÇAIZAL

A pesquisa em questão tem como objetivo investigar como a escola está integrando os conteúdos de território e cultura nas aulas e demais atividades. Este estudo está sendo conduzido pela Mestranda Dayanny Barros, orientada pela Profª. Drª. Flaviana Gasparotti, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sua participação é fundamental para coletar as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

1. Há quanto tempo o senhor está à frente da aldeia como liderança?
2. Quem são os Munduruku do planalto santareno?
3. Qual é a importância da escola dentro da aldeia?
4. Como está o processo de demarcação do terriztório Munduruku atualmente?
5. Houve algum momento marcante na luta pela demarcação que o senhor considera especialmente importante?
6. Já foi identificado algum crime ambiental no território? Que medidas foram tomadas em relação a isso?
7. O senhor ou outras lideranças já sofreram algum tipo de ameaça em razão da luta pelo território?
8. Qual é o significado do território para os Munduruku do planalto santareno?
9. Como é a relação entre a escola e a comunidade? Existem projetos que incentivam a valorização da cultura Munduruku?
10. Na sua visão, a escola contribui para fortalecer a luta pelo território?
11. O senhor considera que a escola fortalece a identidade indígena do povo Munduruku?

APÊNDICE II - ENTREVISTA AO GESTOR DA ESCOLA INDÍGENA WAPURUM-TIP

A pesquisa em questão tem como objetivo investigar como a escola está integrando os conteúdos de território e cultura nas aulas e demais atividades. Este estudo está sendo conduzido pela Mestranda Dayanny Barros, orientada pela Profª. Drª. Flaviana Gasparotti, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sua participação é fundamental para coletar as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

1. Como foi que a escola surgiu? É porque ela recebe esse nome?
2. Qual a importância da Escola na aldeia?
3. A escola busca valorizar e fortalecer a identidade indigenista?
4. A escola possui PPP? Como ele foi construído?
5. A escola possui um currículo diferenciado? Quais as dificuldades enfrentadas para a criação desse currículo escolar?
6. O calendário escolar possui dias letivos que valorizam a cultura local?
7. Como a escola está trabalhando a interculturalidade?
8. Os professores participam de formações continuadas?
9. A escola está envolvida no cotidiano da Comunidade? De que forma? Quais práticas evidenciam essa relação?
10. Quais os desafios que a escola enfrenta sendo uma instituição indígena.

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)

Prezado(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar deste questionário de pesquisa de campo, o qual garantirá o anonimato das respostas fornecidas. A pesquisa em questão tem como objetivo investigar como a escola está integrando os conteúdos de território e cultura nas aulas e demais atividades. Este estudo está sendo conduzido pela Mestranda Dayanny Barros, orientada pela Profª. Drª. Flaviana Gasparotti, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sua participação é fundamental para coletar as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

Nome: _____ Idade: _____

Disciplina: _____

Tempo de ensino: _____

Tipo de contrato: ( ) Efetivo ( ) Contratado Indígena: ( ) Sim ( ) Não

Mora na aldeia: ( ) Sim ( ) Não

Escolaridade: ( ) Graduação ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Qual área: _____

1. Cursou alguma formação para professor indígena: ( ) Sim ( ) Não
2. Participou da elaboração do PPP da escola: ( ) Sim ( ) Não
3. Participou da construção do currículo: ( ) Sim ( ) Não
4. Está ministrando disciplina na área de conhecimento de sua qualificação? ( ) Sim ( )Não
5. Você, considera que a sua formação favoreceu o Ensino dentro da escola Indígena? ( ) Sim ( ) Não
6. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e suas orientações para Ensino da educação escolar Indígena? ( ) Sim ( ) Não
7. Os saberes tradicionais do povo estão presentes no currículo da escola? ( ) Sim ( ) Não
8. Você acha que o Ensino da disciplina que você ministra, está valorizando os Saberes Tradicionais da aldeia? ( ) Sim ( ) Não
9. A escola possui material didático específico? ( ) Sim ( ) Não
10. Como você define a relação da escola com a comunidade.

11. Você acredita que a interculturalidade pode ser benéfica para a Escola Indígena? Forneça uma justificativa para sua resposta.
12. Quais materiais didáticos são utilizados nas aulas que você ministra?
13. Como os conhecimentos tradicionais da Aldeia são trabalhados nas suas aulas?
14. Você utiliza alguma estratégia para tornar o ensino mais significativo aos alunos?
15. Você busca abordar as questões sobre território, demarcação e meio ambiente em relação aos povos indígenas nas suas aulas?
16. Você considera que o ensino desenvolvido na escola contribui para a preservação da identidade cultural e territorial dos povos indígenas?
17. Quais os desafios que você enfrenta para articular os saberes tradicionais e os saberes científicos com a disciplina ministrada?
18. Quais as dificuldades que você encontra em trabalhar na aldeia indígena de Açaizal?
19. Quais as dificuldades que você observa que os alunos possuem na disciplina por você ministrada?
20. Quais os elementos culturais da aldeia se fazem presente no ambiente escolar?

ANEXOS