UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

HELLEN REGINA MARTINS ROCHA

CARTOGRAFIA SOCIAL DA ALDEIA AÇAIZAL:

instrumento do Povo Munduruku a serviço da manutenção do seu território, do bem viver e da educação escolar indígena, Santarém, PA

Belém
2026

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

R672c Rocha, Hellen Regina Martins.
Cartografia Social da Aldeia Açaizal : instrumento do Povo Munduruku a serviço da manutenção do seu território, do bem viver e da educação escolar indígena, Santarém, PA / Hellen Regina Martins Rocha. — 2026.
xviii; 308 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2026.

1. Aldeia Açaizal. 2. Bem Viver. 3. Cartografia Social. 4. Educação Escolar Indígena. 5. Povo Munduruku. I. Título.

CDD 301

CARTOGRAFIA SOCIAL DA ALDEIA AÇAIZAL:

instrumento do Povo Munduruku a serviço da manutenção do seu território, do bem viver e da educação escolar indígena, Santarém, PA.

Tese apresentada à Universidade Federal do Paráe ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, para obtenção de título de Doutora em Sociologia eAntropologia.
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto

Data da avaliação: 28.05.2026.

Conceito: Aprovado.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto
(IFCH/PPGSA/UFPA – Orientador)

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Junior
(PPGSA/UFPA – Presidente da Banca)

Profª. Drª. Denise Machado Cardoso
(PPGSA/UFPA)

Prof. Dr. Carlos Potiara Ramos de Castro
(PPGSA/UFPA)

Profª. Drª. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
(PPGEEI/UEPA)

Prof. Dr. Claudio Emídio Silva
(PPGEEI/UEPA)

Profª. Drª. Marcia Vieira da Silva
(PPGL/UnB)

Dedico este trabalho ao povo Munduruku da aldeia Açaizal, que insiste, persiste e resiste, em seu lugar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Tupã pela oportunidade de concluir este doutorado.

Aos meus pais, Regina França e Haroldo Pimentel, responsáveis por este momento, agradeço pela educação e pelo apoio cotidiano. Uma mulher não vive sem uma base firme, e vocês são a melhor base que eu poderia ter. Pai, nunca esquecerei seus conselhos — e também as broncas —, pois me moldaram e me ensinaram a ser firme. Mãe, o que eu poderia dizer? Você é minha maior inspiração, a mulher que sempre quis me tornar quando crescesse. Ter você ao meu lado nesta fase da vida é o maior presente. Meu mais profundo obrigada.

Às minhas filhas, Helena Gabriela e Maria Kauane, agradeço pela compreensão diante de minhas ausências em determinados momentos e pelo apoio emocional nos períodos mais difíceis. Assim como meus pais são a minha base, eu serei a de vocês. Amo vocês com toda a força do mundo.

Aos meus orientadores de mestrado e doutorado, Claudio Emídio, Manoel Ribeiro e Rodrigo Peixoto, agradeço pela paciência, pelos ensinamentos e pela condução ao longo desta trajetória. Sem vocês, este trabalho não seria possível. Guardarei cada palavra com gratidão. Estendo meus sinceros agradecimentos aos professores e professoras que compuseram a banca examinadora desta tese — Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, Marcia Vieira da Silva, Carlos Potiara Ramos de Castro e Denise Machado Cardoso — pelas leituras atentas, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões, que ampliaram minhas reflexões e contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço, igualmente, aos professores Tânia Guimarães Ribeiro e Messias Furtado da Silva, suplentes da banca, que acompanharam a sessão pública de defesa, honrando este momento tão importante da minha trajetória acadêmica. A todos e todas, minha profunda gratidão pelo diálogo generoso, pelo compromisso com a ciência e pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA), pela oportunidade e pelo suporte institucional que viabilizaram a realização desta pesquisa.

A todos e todas, meu sincero reconhecimento pelo compromisso com a produção do conhecimento e pelo diálogo acadêmico respeitoso e generoso que marcou esta etapa conclusiva do doutorado.Ao povo indígena do Planalto Santareno, em especial ao povo Munduruku do Açaizal, que acolheu e tornou possível esta pesquisa. Um povo generoso, cuja riqueza os leitores poderão conhecer ao longo desta tese, mas que convido pessoalmente a visitar e

vivenciar — certamente se encantarão com sua receptividade.

Por fim, agradeço aos meus amigos, que não me abandonaram e não permitiram que eu desistisse. Em especial, a Denny Junior, que me manteve firme e, nos momentos mais difíceis, foi meu porto seguro.

“A terra não nos pertence; nós pertencemos à terra.”
(síntese de princípios cosmológicos de povos originários)

RESUMO

A tese "Cartografia Social da Aldeia Açaizal: Instrumento do Povo Munduruku a Serviço da Manutenção do seu Território, do Bem Viver e da Educação Escolar Indígena" investiga como a produção coletiva de uma cartografia social pode constituir, simultaneamente, instrumento pedagógico para a Educação Escolar Indígena e instrumento político de resistência territorial, tendo como sujeito e coautor o povo Munduruku da Aldeia Açaizal, no Planalto Santareno de Santarém, Pará. Em um contexto de pressão crescente sobre o território — com destaque para a expansão do agronegócio, o uso de agrotóxicos, disputas fundiárias e a indefinição do status jurídico da TI Munduruku do Planalto —, a pesquisa demonstra como a cartografia social, articulada ao horizonte do Bem Viver e aos princípios da Educação Escolar Indígena diferenciada, opera como instrumento técnico-político de visibilização territorial e como suporte didático intercultural culturalmente situado. Os três conceitos centrais que organizam a investigação — território usado (Milton Santos), Bem Viver (Sumak Kawsay/Buen Vivir) e perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro; Tânia Stolze Lima) — são articulados não apenas como quadro teórico, mas como princípios organizadores do próprio método cartográfico. Metodologicamente, a pesquisa adota a pesquisa-ação participativa, combinando etnografia do processo cartográfico, oficinas de mapeamento com anciãos, lideranças, docentes e estudantes, entrevistas narrativas e validação comunitária dos produtos. Os resultados incluem o Atlas Social da Aldeia Açaizal — instrumento cartográfico coletivo com camadas temáticas sobre território usado, práticas de Bem Viver, conflitos fundiários e memórias cosmogônicas —, uma proposta de currículo territorializado para a Escola Wapurũm-Tip organizada em quatro eixos temáticos (Território e pertencimento; Bem Viver e práticas comunitárias; Direitos e lutas políticas; Diálogos interculturais) e contribuições ao Projeto Político-Pedagógico Intercultural (PPPI) da escola, aprovado em 2024. A tese propõe o conceito original de cartografia educacional, ou seja, a articulação entre mapeamento participativo do território e construção de proposta pedagógica culturalmente situada, como contribuição ao campo da EEI. A posição da pesquisadora, mulher indígena Arapiun atuando entre dois povos do Tapajós, é tratada como dado político do campo, inscrevendo a tese no movimento crescente de produções doutorais indígenas no Brasil. Ao dialogar com debates sobre cartografia social, decolonialidade, territorialidade e educação diferenciada, o estudo contribui para a produção acadêmica sobre povos indígenas amazônicos e para a reflexão sobre políticas públicas de educação e proteção territorial no Baixo Tapajós.

Palavras-chave: Aldeia Açaizal; Bem Viver; Cartografia Social; Educação Escolar Indígena; Povo Munduruku.

ABSTRACT

This doctoral thesis, titled *"Social Cartography of Açaizal Village: An Instrument of the Munduruku People in Service of Territorial Maintenance, Good Living, and Indigenous School Education,"* investigates how the collective production of a social cartography can simultaneously constitute a pedagogical instrument for Indigenous School Education (ISE) and a political instrument of territorial resistance, with the Munduruku people of Açaizal Village, in the Planalto Santareno region of Santarém, Pará (Brazil), as its subject and co-author. Against a backdrop of intensifying external pressures on the territory — marked by agribusiness expansion, pesticide use, land disputes, and the unresolved legal status of the Munduruku Planalto Indigenous Land — the research demonstrates how social cartography, articulated with the horizon of Good Living (*Bem Viver*) and the principles of differentiated Indigenous School Education, operates as a technical-political instrument of territorial visibility and as a culturally situated intercultural teaching resource. Three central concepts organize the investigation — *used territory* (*território usado*, Milton Santos), Good Living (*Sumak Kawsay/Buen Vivir*), and Amerindian perspectivism (Viveiros de Castro; Tânia Stolze Lima) — mobilized not only as a theoretical framework but as organizing principles of the cartographic method itself. Methodologically, the research adopts Participatory Action Research (PAR), combining ethnography of the cartographic process, mapping workshops with elders, community leaders, teachers, and students, narrative interviews, and community validation of the produced materials. The results include the Social Atlas of Açaizal Village — a collective cartographic instrument comprising thematic layers on used territory, Good Living practices, land conflicts, and cosmogonic memories —, a proposal for a territorialized curriculum for the Wapurũm-Tip School organized around four thematic axes (Territory and Belonging; Good Living and Community Practices; Rights and Political Struggles; Intercultural Dialogues), and contributions to the school's Intercultural Political-Pedagogical Project (PPPI), approved in 2024. The thesis proposes the original concept of *educational cartography* — the articulation between participatory territorial mapping and the construction of a culturally situated pedagogical proposal — as a contribution to the field of ISE. The position of the researcher, an indigenous Arapiun woman working between two peoples of the Tapajós basin, is treated as a political datum of the field itself, inscribing this thesis within the growing movement of indigenous doctoral scholarship in Brazil. By engaging with debates on social cartography, decoloniality, territoriality, and differentiated education, the study contributes to academic knowledge production on Amazonian indigenous peoples and to the reflection on public policies for education and territorial protection in the Lower Tapajós region.

Keywords: Açaizal Village; Good Living (*Bem Viver*); Social Cartography; Indigenous School Education; Munduruku People.

RESUMEN

La tesis *"Cartografía Social de la Aldea Açaizal: Instrumento del Pueblo Munduruku al Servicio del Mantenimiento de su Territorio, del Buen Vivir y de la Educación Escolar Indígena"* investiga cómo la producción colectiva de una cartografía social puede constituir, simultáneamente, un instrumento pedagógico para la Educación Escolar Indígena (EEI) y un instrumento político de resistencia territorial, teniendo como sujeto y coautor al pueblo Munduruku de la Aldea Açaizal, en el Planalto Santareno de Santarém, Pará, Brasil. En un contexto de creciente presión sobre el territorio — marcado por la expansión del agronegocio, el uso de agrotóxicos, disputas fundiarias y la indefinición del estatus jurídico de la Tierra Indígena Munduruku del Planalto —, la investigación demuestra cómo la cartografía social, articulada al horizonte del Buen Vivir y a los principios de la EEI diferenciada, opera como instrumento técnico-político de visibilización territorial y como soporte didáctico intercultural culturalmente situado. Tres conceptos centrales organizan la investigación — *territorio usado* (Milton Santos), Buen Vivir (*Sumak Kawsay*) y perspectivismo amerindio (Viveiros de Castro; Tânia Stolze Lima) — movilizados no solo como marco teórico, sino como principios organizadores del propio método cartográfico. Metodológicamente, la investigación adopta la Investigación-Acción Participativa (IAP), combinando etnografía del proceso cartográfico, talleres de mapeo con ancianos, líderes comunitarios, docentes y estudiantes, entrevistas narrativas y validación comunitaria de los productos generados. Los resultados incluyen el Atlas Social de la Aldea Açaizal — instrumento cartográfico colectivo con capas temáticas sobre territorio usado, prácticas del Buen Vivir, conflictos fundiarios y memorias cosmogónicas —, una propuesta de currículo territorializado para la Escuela Wapurũm-Tip organizada en cuatro ejes temáticos (Territorio y pertenencia; Buen Vivir y prácticas comunitarias; Derechos y luchas políticas; Diálogos interculturales) y contribuciones al Proyecto Político-Pedagógico Intercultural (PPPI) de la escuela, aprobado en 2024. La tesis propone el concepto original de *cartografía educacional* — articulación entre el mapeo participativo del territorio y la construcción de una propuesta pedagógica culturalmente situada — como contribución al campo de la EEI. La posición de la investigadora, mujer indígena Arapiun que actúa entre dos pueblos de la cuenca del Tapajós, es tratada como dato político del propio campo, inscribiendo la tesis en el creciente movimiento de producciones doctorales indígenas en Brasil. Al dialogar con debates sobre cartografía social, decolonialidad, territorialidad y educación diferenciada, el estudio contribuye a la producción académica sobre pueblos indígenas amazónicos y a la reflexión sobre políticas públicas de educación y protección territorial en el Bajo Tapajós.

Palabras clave: Aldea Açaizal; Buen Vivir; Cartografía Social; Educación Escolar Indígena; Pueblo Munduruku.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Residência na Aldeia Açaizal 52
FIGURA 2 – Cacique Josenildo dos Santos da Cruz, liderança da Aldeia Açaizal 53
FIGURA 3 – Mapa de localização da Aldeia Açaizal, Santarém-Pará 54
FIGURA 4 – Povos Indígenas da Região do Baixo Tapajós e Arapiuns, Oeste do Pará 55
FIGURA 5 – Mapa da Aldeia Açaizal: docentes da Escola Wapurũm-Tip 63
FIGURA 6 – Mapa de autodemarcação da TI Munduruku Planalto 121
FIGURA 7 – Mapa do território Munduruku, Santarém – Pará 122
FIGURA 8 – Horta da Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal 176
FIGURA 9 – Atividade escolar fora da sala de aula 194
FIGURA 10 – Placa indica estudos da Funai na Aldeia Açaizal no Planalto Santareno 219
FIGURA 11 – Oficina de Cartografia 263
FIGURA 12 – Logomarca da Escola Wapurũm-Tip 273
FIGURA 13 – Frente da Escola Wapurũm-Tip 280

LISTA DE IMAGENS CARTOGRÁFICAS

IMAGEM CARTOGRÁFICA 1 – O lago da aldeia: visão de dentro 57
IMAGEM CARTOGRÁFICA 2 – A igreja e o açaizeiro: referências espaciais primárias .. 58
IMAGEM CARTOGRÁFICA 3 – A escola nomeada: Wapurũm-Tip na fachada 59
IMAGEM CARTOGRÁFICA 4 – Mapa da Aldeia Açaizal: Cacique Josenildo 60
IMAGEM CARTOGRÁFICA 5 – Mapa da Aldeia Açaizal pelos docentes 67
IMAGEM CARTOGRÁFICA 6 – Mapa zenital da Aldeia Açaizal 73
IMAGEM CARTOGRÁFICA 7 – Rio, floresta e campo cercado: estratos do território 81
IMAGEM CARTOGRÁFICA 8 – A lenda do tatu encantado 168
IMAGEM CARTOGRÁFICA 9 – Encantados, a anta e a terra preta 169
IMAGEM CARTOGRÁFICA 10 – A aldeia como espaço relacional 187
IMAGEM CARTOGRÁFICA 11 – Calendário Geológico da Aldeia Açaizal (I) 190
IMAGEM CARTOGRÁFICA 12 – Calendário Geológico da Aldeia Açaizal (II) 191
IMAGEM CARTOGRÁFICA 13 –Vocabulário cartográfico em língua Munduruku 197
IMAGEM CARTOGRÁFICA 14 – Estratos ecológicos do território: açaizal, rio e igapó 204
IMAGEM CARTOGRÁFICA 15 – Economia da Aldeia Açaizal: plantas frutíferas 207
IMAGEM CARTOGRÁFICA 16 – Economia da Aldeia Açaizal: medicina caseira..... 209
IMAGEM CARTOGRÁFICA 17 – Utensílios de palha: materialidade do Bem Viver 210
IMAGEM CARTOGRÁFICA 18 – Cartografia medicinal da Aldeia de Açaizal 213
IMAGEM CARTOGRÁFICA 19 – Fazenda: o outro territorial representado 220
IMAGEM CARTOGRÁFICA 20 – Cartografia Social: a aldeia cercada 221
IMAGEM CARTOGRÁFICA 21 – Mapa político do território: Açaizal e entorno 252
IMAGEM CARTOGRÁFICA 22 – Escola como lugar de vida: cotidiano Wapurũm-Tip 267
IMAGEM CARTOGRÁFICA 23 – Pau da Visagem 274
IMAGEM CARTOGRÁFICA 24 – Casa de farinha: 'Educadora Alimentar' 278
IMAGEM CARTOGRÁFICA 25 – Planta baixa da Escola Wapurũm-Tip 283

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Interlocutores da pesquisa 56
QUADRO 2 – Fases da pesquisa cartográfica 69
QUADRO 3 – Marcos normativos da Educação Escolar Indígena no Brasil 111
QUADRO 4 – Matrizes do Bem Viver: da tradição andina à especificidade Munduruku 139
QUADRO 5 – Práticas do Bem Viver na Aldeia Açaizal: evidências de campo 161
QUADRO 6 – Seres e mundos na cosmologia Munduruku 167
QUADRO 7 - Cronologia da Escola Wapurũm-Tip 185
QUADRO 8 – Eixos temáticos do currículo cartografado 265
QUADRO 9 – Wapurũm-Tip × Ikõ Bijãtpu: conquistas comparadas 270
QUADRO 10 – Dimensões pedagógicas do mapeamento participativo 287

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIASF	Associação Indígena Açaizal Sagrada Família
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEIND	Coordenação de Educação Escolar Indígena
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIMAP	Conselho Indígena Munduruku e Apiaká do Planalto
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CITA	Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEI	Educação Escolar Indígena
Flona	Floresta Nacional
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PAP	Pesquisa-Ação Participativa
PNCSA	Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGEEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena
PPGSA	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Intercultural
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Resex	Reserva Extrativista
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIG	Sistema de Informação Geográfica
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

GLOSSÁRIO DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS 19

1 INTRODUÇÃO 27

1.1 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA 30

1.2 OBJETIVO(S) DA PESQUISA 36

1.2.1 Questões orientadoras da pesquisa 36

1.2.2 Objetivo Geral 37

1.2.3 Objetivos Específicos 37

1.3 REFERENCIAIS 38

1.3.1 Conflitos Territoriais e Ameaças ao Território Indígena 38

1.3.2 A Importância da Valorização dos Territórios Indígenas e o Bem Viver 39

1.3.3 Contribuições da Pesquisa, da Cartografia Social e do Atlas Social à Educação Escolar Indígena 40

1.3.4 Contribuições para a Educação Indígena 40

1.3.5 Desafios na Educação Escolar Indígena 42

1.4 A PESQUISA-AÇÃO E A CARTOGRAFIA SOCIAL PARA A PRODUÇÃO DE UM CONHECIMENTO SITUADO 43

1.4.1 Posicionamento da Pesquisadora e o Entre-Lugar 43

1.4.2 Tipo de estudo e abordagem metodológica 44

1.4.3 Lócus 48

1.4.4 Interlocutores do estudo 56

1.4.5 Produção de dados 61

1.4.6 Análise de dados 63

1.4.7 Etnografia do Processo Cartográfico 65

2 ELEMENTOS INICIAIS PARA UMA CARTOGRAFIA SOCIAL DO POVO MUNDURUKU 71

2.1 A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA 72

2.1.1 Saber local e empoderamento territorial 73

2.1.2 A característica de uma metodologia flexível e subversiva 76

2.1.3 A função da representação multidimensional 77

2.2 TERRITÓRIO USADO: CONCEITUAÇÃO E PERSPECTIVA ADOTADA 78

2.2.1 Território na perspectiva de Milton Santos: do território usado à forma-conteúdo 78

2.2.2 Território usado como produto de atores sociais e relações de poder 79

2.2.3 Território usado como totalidade da formação socioespacial 80

2.2.4 Território usado indígena: especificidades conceituais 82

2.2.5 Território usado e cartografia social: a mediação instrumental 83

2.2.6 Síntese conceitual 84

2.3 SABERES ANCESTRAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 85

2.3.1 Saberes, identidade e transmissão intergeracional 86

2.3.2 As Cosmologias e Espiritualidades Indígenas 88
2.3.3 A prática agrícola 88
2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E DESAFIOS 90
2.4.1 Colonização e Assimilação Cultural 91
2.4.2 O Papel da Igreja Católica na Educação Indígena Colonial 92
2.4.3 A Educação Formal Indígena no Brasil do Século XIX 93
2.4.4 O Século XX e a Luta pelo Reconhecimento dos Direitos Indígenas à Educação 94
2.4.5 Educação Intercultural e Bilinguismo na Educação Indígena Contemporânea 95
2.4.6 A Educação Indígena na Contemporaneidade 96
2.4.7 A BNCC e a Educação Escolar Indígena no Brasil 98
2.4.8 Experiências de Educação Escolar Indígena no Brasil e a Cartografia Social 102
2.4.9 Interculturalidade e a articulação entre educação formal e não formal 103
2.4.10 O Bilinguismo como direito e prática pedagógica 105
2.4.11 Autonomia, participação comunitária e identidade na EEI 108
2.4.12 A Educação Escolar Indígena como política pública: avanços e desafios estruturais 110
2.4.13 A Educação Indígena e a interação amorosa com a natureza 113
2.5 OS CARTOGRAFADOS, OU OS MUNDURUKU E SUA ALDEIA AÇAIZAL 114
2.6 A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO INSTRUMENTAL TÉCNICO-POLÍTICO 120
2.6.1 A cartografia social como contribuição à demarcação da terra indígena Munduruku do Planalto 125
2.6.2 A territorialização dos povos indígenas do Baixo Tapajós e a cartografia social 126
2.6.3 O contexto dos povos indígenas do Baixo Tapajós sobre a territorialização 130
2.6.4 Etnogênese e o movimento indígena na Região do Baixo Tapajós 132
2.7 O BEM VIVER 137
2.7.1 Origem e circulação do conceito de Bem Viver 139
2.7.2 Bem Viver como horizonte utópico e crítica decolonial 140
2.7.3 Bem Viver entre territórios amazônicos e o direito à cidade 141
2.8 PARA EFEITO DE CONCLUSÃO 142
3 O BEM VIVER ARTICULADO À CARTOGRAFIA SOCIAL DO POVO MUNDURUKU 145
3.1 RETOMANDO O CONCEITO DE BEM VIVER: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES MUNDURUKU 145
3.1.1 O Bem Viver como horizonte decolonial 146
3.1.2 Os princípios fundantes: relacionalidade e vincularidade na prática Munduruku 148
3.1.3 Temporalidades do Bem Viver: ciclos, memória, ritualidade e futuro 150
3.1.4 Bem Viver pan-amazônico e resistência territorial no Planalto Santareno 153
3.1.5 Desafios contemporâneos: juventude, tecnologia e transformações culturais 158
3.1.6 Bem Viver Munduruku: uma síntese provisória 160

3.2 A COSMOLOGIA DO POVO MUNDURUKU: TERRITÓRIO USADO, SERES E RELAÇÕES 162
3.2.1 O território usado como cosmos vivo 163
3.2.2 A diversidade de seres e suas agências 165
3.2.4 Os lugares sagrados e de memória 172
3.2.5 O pajé como mediador cosmológico 173
3.2.6 A Farmácia como Expressão Cosmológica Contemporânea 174
3.2.7 Perspectivismo ameríndio e a cosmologia Munduruku 177
3.2.8 Cosmologia, gênero e divisão de trabalho 180
3.2.9 Cosmologia e relação com não-indígenas 181
3.2.10 Desafios cosmológicos contemporâneos 181
3.3 BEM VIVER COMO COSMOGONIA DO POVO MUNDURUKU 182
3.3.1 Da cosmologia à cosmogonia: um esclarecimento conceitual 182
3.3.2 As narrativas de origem e seus ensinamentos práticos 184
3.3.3 O tempo cosmogônico e o tempo presente: uma relação não-linear 188
3.3.4 A geografia cosmogônica do território usado Munduruku 192
3.3.5 Os seres primordiais como referências éticas 192
3.3.6 Narrativa, linguagem e resistência: a cosmogonia Munduruku como prática viva 195
3.3.7 Síntese: elementos fundamentais do Bem Viver como cosmogonia Munduruku 199
3.4 O BEM VIVER COMO RELACIONALIDADE PARA O POVO MUNDURUKU 199
3.4.1 Relacionalidade humana: parentesco, reciprocidade e vida comunitária 200
3.4.2 Relacionalidade intergeracional: anciãos, jovens e transmissão de conhecimentos 202
3.4.3 Relacionalidade territorial: humanos e lugar 204
3.4.4 Relacionalidade com não-humanos: animais, plantas e seres da floresta 206
3.4.5 Relacionalidade espiritual: ancestrais, pajés e conexões com outras dimensões 211
3.4.6 Relacionalidade intercultural: Munduruku e não-indígenas 214
3.4.7 Ciclos de reciprocidade: o fluxo contínuo de dons 216
3.4.8 Rupturas relacionais: impactos do agronegócio e da urbanização 217
3.4.9 Revitalizando relacionalidades: estratégias de resistência e adaptação 224
3.4.10 Relacionalidade como fundamento do Bem Viver: síntese 226
4 POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MUNDURUKU 229
4.1 UM POVO INDÍGENA E URBANO 230
4.1.1 A composição demográfica como desafio intercultural 231
4.1.2 Trânsitos e pertencimentos: O urbano como categoria indígena 234
4.2 A CARTOGRAFIA SOCIAL E O CONCEITO DE BEM VIVER COMO FUNDAMENTOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA 237
4.2.1 A territorialização do currículo: o território usado como princípio educativo 237
4.2.2 O Bem Viver como horizonte pedagógico 242
4.2.3 A dimensão intercultural da proposta: construindo pontes sem apagar fronteiras 245
4.3 A CARTOGRAFIA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA DO POVO MUNDURUKU

.....248
4.3.1 O CIMAP e o CITA como espaços educativos.....248
4.3.2 A luta pela demarcação como conteúdo educativo.....251
4.3.3 As redes interétnicas e o aprendizado da solidariedade 258
4.4 A CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DA ALDEIA AÇAIZAL 259
4.4.1 O mapeamento participativo como prática pedagógica.....259
4.4.2 Da cartografia ao currículo: eixos temáticos para a escola da Aldeia Açaizal 264
4.4.3 O Atlas Social como material didático: potencialidades e desafios.....272
4.4.4 Formação de professores indígenas: condição para a territorialização do currículo .276
4.4.5 A escola como espaço de fronteira: desafios e possibilidades.....280
4.4.6 Síntese: por uma educação a serviço do Bem Viver.....286
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 289
5.1 RESULTADOS: O QUE A PESQUISA ENTREGOU E DEMONSTROU 290
5.2 LIMITES E POTENCIALIDADES DA PESQUISA 297
5.3 FECHAMENTO: ESTA TESE É UMA DEVOLUTIVA.....301
INTERLOCUÇÕES REALIZADAS 303
VÍDEOS UTILIZADOS 304
REFERÊNCIAS.....304
REFERÊNCIAS – MATERIAL JORNALÍSTICO E REPORTAGENS 323
ANEXOS.....324
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA 324

GLOSSÁRIO DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS

AUTODEMARCAÇÃO: Processo pelo qual povos indígenas realizam, por iniciativa e com recursos próprios, o mapeamento e delimitação físico-territorial de suas terras, sem aguardar a condução do Estado. Distingue-se da demarcação oficial — conduzida pela FUNAI e sujeita a longos processos burocráticos — por sua dimensão de autonomia e de reconquista imediata do território vivido. No Planalto Santareno, o processo autodemarcatório iniciou-se por volta de 2010, com expedições coletivas pela mata adentro marcando picos com coordenadas GPS, abertura de trilhas e recebimento de apoio técnico de indígenas experientes de outras Terras Indígenas, como a TI Maró. O processo foi concluído em 2015. Araujo (2023) analisa a Autodemarcação da TI Munduruku Planalto como "manifestação de r-existência" — ato que demonstra a existência do povo sobre o território ao mesmo tempo que resiste à sua expropriação. Para além da dimensão jurídico-fundiária, a Autodemarcação tem conteúdo pedagógico: as expedições de delimitação envolvem aprendizado coletivo sobre os limites do território, suas referências geográficas e sua história de ocupação — conteúdos que se integram naturalmente ao currículo territorializado da escola indígena.

APORÃ: Termo em língua Munduruku para o açaí (*Euterpe oleracea*), fruta que dá nome à Aldeia Açaizal e que foi considerada para nomear a escola durante o processo de renomeação em 2021-2022. A escolha final recaiu sobre *Wapurũm* — que significa "açaizal" como lugar, e não apenas a fruta —, distinção que revela a precisão semântica da língua Munduruku ao diferenciar o ser vivo do espaço por ele habitado. O aporã integra a logomarca da escola e constitui símbolo de pertencimento territorial. (Saber do povo Munduruku; Silva, Elias Morais da, interlocução, 2024.)

ATLAS SOCIAL: Produto cartográfico resultante do processo de cartografia social, que reúne mapas, croquis, desenhos e narrativas produzidos participativamente pela comunidade. Na Aldeia Açaizal, o Atlas Social constitui simultaneamente instrumento de reivindicação territorial, material didático para a escola indígena e registro documental dos saberes, práticas e espacialidades do povo Munduruku. (Almeida, 2013; PNCSA, 2015.)

AUTOIDENTIDADE: Processo pelo qual o povo Munduruku define e afirma quem são a partir de suas próprias categorias culturais, sem mediação externa. Diferencia-se de "identidade" por enfatizar a agência do próprio povo na definição de si mesmo, recusando classificações impostas por órgãos estatais ou pela sociedade envolvente. (Krenak, 2019; Munduruku, 2016.)

BEM VIVER (IPI KOBE KUG OSODIP): Conceito Munduruku que expressa um modo de vida enraizado na reciprocidade, na harmonia com os ciclos da natureza e na manutenção dos laços comunitários. Na Aldeia Açaizal, manifesta-se em práticas concretas como os puxiruns, a partilha da produção agrícola, os rituais de agradecimento à terra e a transmissão oral de conhecimentos pelos anciãos. Diferencia-se tanto das interpretações do Bem Viver andino — por incorporar elementos específicos da cosmologia Munduruku — quanto da noção ocidental de "desenvolvimento sustentável", por não operar a separação entre natureza e cultura. (Saber do povo Munduruku; Fleuri, 2022; Acosta, 2017.)

CARTOGRAFIA EDUCACIONAL: Conceito cunhado nesta tese para designar a articulação entre o mapeamento participativo do território e a construção de uma proposta pedagógica culturalmente situada para a escola indígena. Não se reduz ao ensino de técnicas cartográficas,

mas constitui um princípio organizador do currículo: o território é ao mesmo tempo objeto de estudo, método de ensino e horizonte político. Na Aldeia Açaizal, a cartografia educacional expressa-se nos quatro eixos temáticos propostos — Território e pertencimento, Bem Viver e práticas comunitárias, Direitos e lutas políticas, e Diálogos interculturais — e materializa-se no Atlas Social como produto pedagógico coletivo. (Elaboração própria.)

CARTOGRAFIA SOCIAL: Metodologia participativa de mapeamento em que os próprios habitantes do território usado produzem representações espaciais de suas realidades, incluindo dimensões simbólicas, históricas, culturais e políticas. Opõe-se à cartografia convencional, que privilegia o olhar técnico externo, ao reconhecer os interlocutores que habitam o território usado como legítimos produtores de conhecimento espacial. Nesta pesquisa, inscreve-se na tradição do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).

COLONIALIDADE EPISTÊMICA: Dimensão da herança colonial que persiste nas formas de produzir e legitimar conhecimento, decretando que apenas saberes científicos, ocidentais e hegemônicos podem produzir representações legítimas do mundo. Nesta tese, a cartografia social é concebida como metodologia subversiva que desestabiliza esse monopólio moderno-colonial da produção de conhecimento geográfico. (Quijano, 2010; Mignolo, 2010.)

CONFLITO GEOEPISTÊMICO: Conceito que designa confrontos territoriais que envolvem, simultaneamente, uma disputa sobre o espaço físico e uma disputa entre visões de mundo radicalmente distintas sobre o que esse espaço é, para que serve e quem tem direito sobre ele. Não se trata apenas de um conflito fundiário (quem tem o título legal da terra), mas de um embate entre ontologias: para o agronegócio, a terra é fator de produção; para os Munduruku do Planalto, o território é espaço cosmológico vivo, habitado por seres humanos e não-humanos, permeado de lugares sagrados e memória ancestral. Araujo (2023) mobiliza o conceito para analisar a expansão da soja na região de Santarém como conflito geoepistêmico — em que a destruição de igarapés e ecossistemas não é apenas dano ambiental, mas violação de uma cosmografia que organiza o mundo. O conceito articula-se, nesta tese, à dimensão decolonial da cartografia social: mapear o território segundo os critérios indígenas é um ato geoepistêmico de contraposição ao olhar técnico-mercantil que produz seus próprios mapas de expropriação.

CONHECIMENTO SITUADO: Conceito de Donna Haraway (1988) que reconhece que todo conhecimento é produzido a partir de uma posição específica — corporal, histórica e geográfica —, rejeitando a pretensa neutralidade científica. Constitui a base epistemológica desta pesquisa, implicando reconhecer que a posição da pesquisadora como mulher indígena Arapiun influencia tanto o acesso quanto a interpretação dos dados.

COSMOGRAFIA: Conceito de Paul Little (2002) que designa o conjunto de elementos que vinculam um povo tradicional ao seu território usado: regime de propriedade, vínculos afetivos com o espaço específico, história da ocupação guardada na memória coletiva, uso social dado ao território usado e formas de defesa dele. Fundamenta-se em décadas ou séculos de ocupação efetiva.

COSMOGONIA: Narrativas de origem do povo Munduruku que não se limitam a explicar a criação do mundo, mas funcionam como dispositivos vivos de transmissão de conhecimentos ecológicos, técnicas de manejo territorial e princípios éticos que regulam as relações sociais. Distingue-se de cosmologia por enfatizar a dimensão fundacional e generativa dessas narrativas, especialmente aquelas ligadas a Karosakaybu, herói cultural que ensinou ao povo as técnicas de cultivo, caça e navegação.

COSMOPOLÍTICA: Termo de Isabelle Stengers (2018), mobilizado também por Viveiros de Castro (2002), que enfatiza como as visões de mundo indígenas não são apenas sistemas de crenças, mas forças políticas ativas que interferem na organização social e nas relações com outros mundos. Na Aldeia Açaizal, a cosmologia Munduruku se expressa na forma como o território usado é habitado, nas relações com seres humanos e não-humanos, nos rituais e nas pedagogias de transmissão de conhecimentos.

DECOLONIALIDADE: Projeto político e epistemológico — formulado por intelectuais como Aníbal Quijano (2010), Walter Mignolo (2010) e Catherine Walsh (2009a) — que busca desmontar as estruturas de poder, saber e ser instauradas pela colonização europeia e que persistem na modernidade. Distingue-se de "pós-colonialidade" por recusar a premissa de que a colonização já terminou: a colonialidade do poder, do saber e do ser continua operando nas instituições, nos currículos e nas formas de produção de conhecimento. Nesta tese, a cartografia social é compreendida como prática decolonial na medida em que devolve aos povos indígenas a autoridade de produzir representações legítimas de seus territórios e modos de vida.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Modalidade de educação formal que deve atender às especificidades de cada povo, pautando-se no respeito à diversidade cultural e na valorização das identidades étnicas. Fundamenta-se em quatro princípios: comunitária, bilíngue, intercultural e diferenciada. Distingue-se tanto da educação indígena tradicional (transmissão informal de saberes no cotidiano da comunidade) quanto da educação escolar convencional, buscando promover o diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos universais. (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Baniwa, 2019.)

ENTRE-LUGAR: Conceito de Homi Bhabha (1998) que descreve a posição ambígua e produtiva ocupada pela pesquisadora indígena Arapiun ao estudar o povo Munduruku. Essa condição de simultaneamente insider e outsider permite navegar entre diferentes mundos culturais e epistemológicos, combinando proximidade cultural com alteridade étnica numa perspectiva singular. Não é limitação, mas potência metodológica.

ESPAÇO DE FRONTEIRA: Conceito de Antonella Tassinari (2001) que descreve a escola indígena como lugar de encontro e transformação mútua entre diferentes tradições de conhecimento — e não como espaço de imposição de uma cultura sobre outra. Na Aldeia Açaizal, a metáfora adquire contornos concretos: a escola é fronteira entre saberes Munduruku e saberes escolares, entre famílias indígenas e não indígenas, entre oralidade e escrita, entre língua Munduruku e língua portuguesa. À luz de Haesbaert (2020), o espaço de fronteira não é defeito a corrigir, mas condição estrutural da educação escolar indígena pós-Constituição de 1988 — campo de disputa onde diferentes projetos territoriais negociam graus de poder.

ETNOGÊNESE: Processo pelo qual povos indígenas que haviam sido assimilados, invisibilizados ou declarados extintos reconstituem publicamente sua identidade étnica, reivindicando reconhecimento jurídico, territorial e cultural. No Baixo Tapajós, a etnogênese designa o movimento de ressurgência indígena que, a partir da segunda metade do século XX e com força renovada após a Constituição de 1988, trouxe de volta à cena pública povos como os Munduruku do Planalto Santareno — que haviam sido forçados ao silêncio identitário por séculos de pressão colonial, missionária e fundiária. Robertino (2023) documenta processo análogo para o povo Apiaká do Médio Tapajós, considerado extinto desde a década de 1950 e que ressurgiu publicamente com a I Assembleia Geral Apiaká (2016). A escola indígena ocupa lugar central nos processos de etnogênese: ao afirmar nomes, línguas, histórias e práticas de um povo em espaço curricular formal, ela contribui para que a existência desse povo seja socialmente reconhecida — tornando a invisibilização forçada mais difícil de sustentar.

ETNORRESISTÊNCIA: Conjunto de estratégias culturais, políticas e territoriais por meio das quais os povos indígenas resistem à assimilação e mantêm seus modos de vida. Vai além da noção genérica de "resistência" por situar a dimensão étnica como eixo central, abrangendo desde a manutenção de práticas agrícolas tradicionais até o uso contemporâneo de redes sociais para denúncia de violações de direitos. (Porto-Gonçalves, 2006; Baniwa, 2019.)

GEOGRAFIAS MENORES: Conceito de Wenceslao Oliveira Jr. (2009), inspirado em Ana Godoy, que designa experimentações ativas capazes de fazer bifurcar o pensamento geográfico hegemônico. Não se trata de geografias alternativas ou minoritárias, mas de práticas — nem sempre reconhecidas como geográficas — que fazem variar as noções da geografia maior, produzindo devires outros no conhecimento espacial. Nesta pesquisa, a educação escolar indígena é tomada como campo de produção de geografias menores.

GRAFAR O ESPAÇO: Expressão de Wenceslao Oliveira Jr. (2009) que designa a produção de imagens espaciais — mapas, fotografias, desenhos — como ação criadora que produz geografias, e não mera representação de uma realidade preexistente. Grafar o espaço é gesto político que disputa legitimidade: quem detém o poder de representar e criar o território usado? Quando estudantes Munduruku mapeiam seu território usado, afirmam sua capacidade de produzir conhecimento geográfico autoral.

INTERCIENTIFICIDADE GEOGRÁFICA: Conceito de Walter Lopes de Sousa (2021) que designa o diálogo entre os saberes territoriais dos professores indígenas e os conhecimentos geográficos acadêmicos, sem hierarquização entre eles. Reconhece que o território não é apenas tema de estudo, mas produtor de conhecimento geográfico legítimo. Na Aldeia Açaizal, manifesta-se na formação itinerante e experiencial dos professores — que constroem seu saber percorrendo aldeias, participando de oficinas comunitárias e dialogando com mestres tradicionais — e na proposta curricular que parte do território vivido para alcançar os conteúdos das ciências ocidentais.

INTERCULTURALIDADE: No contexto da Aldeia Açaizal, refere-se ao diálogo entre os conhecimentos Munduruku, os saberes de outras etnias presentes no território usado e o conhecimento escolar formal, sem hierarquização entre eles. A composição demográfica da aldeia — 40 famílias indígenas e 20 não indígenas — torna a interculturalidade não uma escolha teórica abstrata, mas uma necessidade prática cotidiana. (Walsh, 2009a; Brasil, 1988; Brasil, 1996.)

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: Proposta de Catherine Walsh (2009b) que vai além do multiculturalismo liberal, buscando transformar as estruturas de poder colonial e promovendo uma escuta epistêmica das vozes historicamente silenciadas. Na Aldeia Açaizal, manifesta-se na negociação cotidiana entre famílias indígenas e não indígenas e na crítica à colonialidade presente nas práticas educacionais.

INTERLOCUÇÃO: Termo que enfatiza o diálogo horizontal entre pesquisadora e participantes da pesquisa, reconhecendo todos como produtores de conhecimento — e não como meros "informantes". Expressa o compromisso ético e epistemológico com a pesquisa-ação participativa. Nesta tese substitui as entrevistas de campo. (Fals Borda, 1981; Thiollent, 2011.)

IXI KARODAYBI (TERRITÓRIO USADO VIVO): Concepção Munduruku de território usado como entidade viva, dotada de agência própria, que estabelece relações com os humanos. Abrange rios, matas, igarapés, lugares sagrados e os seres que neles habitam — incluindo

espíritos e encantados. Diferencia-se radicalmente da noção ocidental de terra como recurso passivo. (Saber do povo Munduruku; Kopenawa; Albert, 2015.)

KAROSAKAYBU: Herói cultural Munduruku que, segundo as narrativas cosmogônicas, ensinou ao povo as técnicas de cultivo, caça e navegação. Recontar suas histórias não é simples preservação do passado, mas reafirmação de um modo de existência e atualização de conhecimentos que orientam as práticas presentes, configurando-se como dispositivo fundamental da transmissão intergeracional de saberes. (Saber do povo Munduruku; Kopenawa; Albert, 2015; Gomes, 2024.)

KUIAPIAKÁ: Autodenominação do povo Apiaká, parceiro histórico dos Munduruku no Território Indígena do Planalto Santareno. O termo aparece na denominação dos Jogos Integrados *Munduruku Kuiapiaká*, evento anual que reúne alunos de todas as aldeias do polo escolar e expressa, pelo próprio nome, a aliança política e cultural entre os dois povos. A presença Apiaká no território é reconhecida nos documentos oficiais da escola e nas Diretrizes de Educação Escolar Indígena do Território Munduruku e Apiaká do Planalto.

LUTAS SOCIOTERRITORIAIS: Conceito de Maristella Svampa (2019) que designa lutas sociais contemporâneas articuladas em torno do território usado, mobilizando-se por questões como acesso à água, defesa de florestas, resistência ao agronegócio e preservação de sítios sagrados. Colocam em primeiro plano a vida e a sobrevivência (biopolítica desde abajo), articulando dimensões econômicas, culturais, políticas e ontológicas.

MULTITERRITORIALIDADE: Conceito de Rogério Haesbaert (2020) que designa a capacidade de articular, simultaneamente, múltiplas territorialidades. No Baixo Tapajós, coexistem em tensão o território usado como prática (espaço cosmológico vivido pelos povos indígenas), como norma (Terras Indígenas definidas pelo Estado) e como conceito analítico (produção acadêmica). Povos indígenas operam multiterritorialidade ao transitarem entre aldeia, cidade e redes interétnicas.

NOTÓRIO SABER: Mecanismo legal e pedagógico que reconhece formalmente o conhecimento acumulado por mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais, permitindo sua atuação como educadores em contexto escolar sem necessidade de titulação acadêmica convencional. Na Escola Wapurũm-Tip, a disciplina de Notório Saber constitui espaço curricular regular — com quatro aulas semanais — destinado à transmissão sistemática de saberes Munduruku, como preparo de remédios tradicionais, artesanato, grafismo e manejo da terra. Conforme argumenta Carvalho (2021), seu reconhecimento representa uma revolução epistemológica ao desafiar a colonialidade que historicamente excluiu detentores de saberes tradicionais dos espaços institucionais de ensino.

ONTOLOGIA POLÍTICA: Conceito de Arturo Escobar (2015) que designa a dimensão fundamental das lutas territoriais indígenas: não se trata apenas de defender recursos econômicos ou direitos políticos, mas de defender a própria possibilidade de existir segundo ontologias que não separam natureza e cultura, materialidade e espiritualidade. O território usado figura, assim, como condição ontológica de existência.

ORALITURA: Conceito mobilizado por Coutinho (2021) para designar a transmissão oral de conhecimentos que não se limita a palavras, mas envolve gestos, ritmos, pausas e performance corporal. Entre os Munduruku, os anciãos são reconhecidos como protagonistas dessa prática de rememorar que dá sentido ao viver coletivo. As histórias contadas não são relatos de um passado morto, mas atualizações de uma memória viva que orienta o presente.

PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO: Teoria elaborada por Eduardo Viveiros de Castro (2002) e Tânia Stolze Lima (1995) que propõe que, nas cosmologias ameríndias, humanos e não-humanos compartilham uma mesma cultura (perspectiva subjetiva), diferenciando-se pelos corpos que habitam — e não o contrário, como supõe o pensamento ocidental. Nesta pesquisa, o perspectivismo fundamenta a concepção de território como espaço habitado por múltiplas subjetividades — humanas e não-humanas —, legitimando cartografias que incluem rios, florestas, lugares sagrados e seres encantados como agentes ativos. Informa, ainda, a proposta pedagógica da escola indígena, que reconhece a pluralidade de perspectivas sobre o mundo como premissa epistemológica.

PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA (PAP): Metodologia em que a comunidade participa ativamente de todas as etapas da pesquisa, desde a definição do problema até a implementação de soluções. Caracteriza-se pela intervenção direta na realidade estudada, por ciclos iterativos de ação e reflexão, e pela produção simultânea de conhecimento e transformação social. Constitui a base metodológica da cartografia social realizada nesta pesquisa. (Thiollent, 2011; Fals Borda, 1981; 1991.)

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA (PNCSA): Projeto coordenado por Alfredo Wagner Berno de Almeida (Almeida, 2013) que produziu uma série de fascículos com mapas e descrições dos territórios das populações tradicionais amazônicas. Constitui a tradição cartográfica na qual esta pesquisa se inscreve, propondo uma cartografia aberta, conectável em todas as suas dimensões e voltada para múltiplas experimentações fundadas no conhecimento detido de realidades localizadas.

PUXIRUM: Sistema de trabalho coletivo Munduruku baseado na reciprocidade, em que famílias se ajudam mutuamente em tarefas como construção de casas e abertura de roçados. Constitui exemplo concreto do Bem Viver em prática, pois articula trabalho, sociabilidade, fortalecimento de alianças familiares e transmissão de conhecimentos sobre técnicas construtivas tradicionais. (Saber do povo Munduruku; Munduruku, 2012; Fleuri, 2022.)

R-EXISTÊNCIA: Conceito cunhado por Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) que funde, num único termo, as ideias de existência e resistência: não há resistência sem que antes haja uma afirmação positiva de existência, de modo de vida, de valores e de territorialidade. Distancia-se do conceito clássico de resistência por recusar a postura meramente reativa — a ideia de que povos oprimidos apenas reagem ao poder. Ao contrário, a r-existência designa movimentos que propõem e produzem modos de vida alternativos, que resistem porque existem de outro modo. Araujo (2023) mobiliza o conceito para analisar a Autodemarcação da TI Munduruku Planalto como r-existência: os Munduruku não apenas protestam contra o agronegócio, mas produzem coletivamente sua própria delimitação territorial, inscrevem sua existência no espaço e criam instituições — incluindo a escola — que sustentam e perpetuam seu modo de vida. Nesta tese, a r-existência articula-se ao horizonte pedagógico do bem viver: a Escola Wapurũm-Tip não resiste apenas à imposição curricular colonial — ela existe como escola Munduruku, produzindo ativamente conhecimento, identidade e território

RELACIONALIDADE (OU VINCULARIDADE): Princípio fundante do Bem Viver que indica que a vida é relação, que a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os demais seres. Na Aldeia Açaizal, manifesta-se em múltiplas dimensões: humana (parentesco e reciprocidade), intergeracional (transmissão de saberes entre anciãos e jovens), territorial (vínculo entre humanos e lugar), com não-humanos (animais, plantas, seres da floresta), espiritual (ancestrais e pajés) e intercultural (Munduruku e não indígenas). (Fleuri, 2022; Viveiros de Castro, 2002.)

TERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: Processo de organização dos conteúdos escolares a partir das relações territoriais específicas da comunidade. Nessa perspectiva, o território usado não é apenas tema de estudo, mas princípio estruturante do conhecimento escolar, de modo que disciplinas como História e Geografia são ensinadas a partir das vivências, conflitos e saberes do lugar. (Sousa, 2021.)

TERRITORIALIZAÇÃO INTERCULTURAL: Conceito proposto nesta tese para descrever como, na Aldeia Açaizal, a construção do território usado se dá por meio da negociação entre diferentes grupos étnicos que compartilham o mesmo espaço. Reflete a composição demográfica singular da aldeia e os processos de mediação necessários entre 40 famílias indígenas e 20 famílias não indígenas.

TERRITORIALIDADE RETICULAR: Conceito elaborado a partir das cosmografias Munduruku para descrever uma forma de relação com o território que não obedece à lógica contígua e planar da cartografia ocidental — onde o espaço é uma superfície contínua dividida em áreas —, mas constitui uma rede de lugares sagrados interligados por passagens visíveis e invisíveis. Jairo Saw, pensador e liderança Munduruku, descreve mundos distintos e passagens subterrâneas que conectam cachoeiras, morros e baías dispersos pela bacia do Tapajós — lugares que só existem enquanto rede, pois é a relação entre eles que os dota de sentido cosmológico. Moreira e Loures (2021) sistematizam essa concepção a partir dos conceitos indígenas de Ipi Cekay'Piat ("terra onde não se deve mexer") e dos lugares-nó como Karobixexe e Dekoka'a. A territorialidade reticular tem implicações diretas para a cartografia social: mapear o território Munduruku exige representar não apenas a superfície habitada, mas as redes de relações — entre aldeias, entre lugares sagrados, entre mundos visíveis e invisíveis — que constituem o território como cosmos. A escola indígena insere-se nessa rede ao ser o espaço onde as novas gerações aprendem a reconhecer e nomear esses elos.

TERRITÓRIO DE VIDA: Conceito utilizado por povos indígenas latino-americanos (Mapuche, andinos, amazônicos) para designar o território usado não como base material de atividades econômicas ou espaço delimitado por fronteiras jurídico-administrativas, mas como espaço integral onde se enraízam identidades, cosmologias, práticas e saberes. Expressa o território usado como condição ontológica da existência coletiva, conforme elaborado por Haesbaert (2020).

TERRITÓRIO USADO: Conceito de Milton Santos (1994; 2005) que compreende o território usado não apenas como delimitação física, mas como espaço vivido, praticado e significado pelos que nele habitam. Na Aldeia Açaizal, o Cacique Josenildo articula este conceito ao Bem Viver ao afirmar que "lugar é onde você se sente bem", enfatizando as dimensões afetivas e de pertencimento.

TERRITÓRIO USADOS-REDE: Conceito de Rogério Haesbaert (2020) que designa territorialidades estruturadas não pela continuidade espacial, mas pela conexão de pontos descontínuos por meio de fluxos de comunicação, mobilização e solidariedade. Articulações políticas interétnicas, como o CIMAP e o CITA, constituem exemplos de territórios-rede no Baixo Tapajós.

UK'A (ANCIÃOS/SABEDORIA): Termo Munduruku para os mais velhos, considerados bibliotecas vivas e protagonistas da prática de rememorar que dá sentido ao viver coletivo. Não se traduz simplesmente como "idosos", pois implica reconhecimento de sabedoria acumulada e autoridade comunitária. Na Aldeia Açaizal, são os guardiões dos saberes ancestrais e condutores das rodas de conversa ao entardecer. (Saber do povo Munduruku; Bergamaschi,

2007; Munduruku, 2012.)

WUYJUYU (POVO MUNDURUKU): Autodenominação do povo conhecido como Munduruku. Significa literalmente "formigas vermelhas", em referência à sua organização social e capacidade guerreira. A escolha por utilizar a autodenominação expressa o compromisso desta pesquisa com o princípio da autoidentidade. (Saber do povo Munduruku; Ramos, 2000; FUNAI et al., 2008.)

XAMANISMO E ONIRISMO: Na cosmologia Munduruku, o xamanismo constitui um sistema de conhecimento e mediação entre o mundo dos humanos e os múltiplos mundos habitados por espíritos, ancestrais e seres não-humanos. O pajé (xamã) é o especialista nessa mediação: dotado de "dupla visão" (visão ordinária e visão cosmológica), ele interpreta mensagens oriundas de outros domínios, realiza rituais de cura e acompanha expedições políticas e guerreiras como diplomata cósmico que negocia com os espíritos a proteção dos que lutam. O sonho é, nesse sistema, a principal via de comunicação entre realidades cosmológicas: "sonhar é alimentar os espíritos ancestrais" — os sonhos trazem avisos dos que partiram e orientam decisões coletivas (Fausto, 2001, apud Gomes, 2024). O onirismo funciona, portanto, como categoria epistemológica — um modo de conhecer que não compete com a racionalidade prática, mas a complementa, operando no domínio das relações com o cosmos. Esta dimensão tem implicações pedagógicas diretas: uma escola indígena fundada na cosmologia Munduruku não trata o sonho e o xamanismo como "crenças" a serem toleradas, mas como saberes que estruturam a relação do povo com o território e com o tempo — saberes que pertencem, portanto, ao currículo diferenciado. O Notório Saber, ao trazer os anciãos para dentro da escola, abre também a porta para essa epistemologia dos múltiplos mundos.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese investiga de que modo a produção coletiva de uma cartografia social pode constituir, simultaneamente, instrumento pedagógico para a Educação Escolar Indígena e instrumento político de resistência territorial, tendo como sujeito e coautor o povo Munduruku da Aldeia Açaizal, no Planalto Santareno, em Santarém, Pará. Mais do que tomar o mapa como produto final, a pesquisa concentra-se no ato de cartografar como processo de produção de conhecimento, de afirmação coletiva e de fortalecimento territorial. Interessa compreender em que condições o mapeamento participativo do território vivido pode contribuir, ao mesmo tempo, para o fortalecimento da escola indígena e para a visibilização das lutas em defesa do território. Como indicam o mapa de localização da Aldeia Açaizal e a representação dos povos indígenas da região do Baixo Tapajós e Arapiuns, trata-se de um espaço situado em uma trama territorial mais ampla, marcada por redes de pertencimento, circulação e conflito (Cf. Figura 3 e Figura 4).

O problema que torna esta investigação necessária está relacionado ao avanço de pressões externas sobre o território Munduruku. A expansão do agronegócio, associada à grilagem de terras, ao uso intensivo de agrotóxicos, à alteração de igarapés e à intensificação de conflitos fundiários, afeta não apenas o espaço físico da aldeia, mas também as condições sociais, políticas, pedagógicas e simbólicas de reprodução da vida coletiva. Nesse contexto, parte-se da hipótese de que a cartografia social, quando construída a partir da participação da própria comunidade, pode operar como instrumento de visibilização territorial, de registro de memórias, de sistematização de saberes e de fortalecimento das lutas socioterritoriais do povo Munduruku (Almeida, 2013; PNCSA, 2015). A própria situação de cerco territorial que atravessa a aldeia encontra expressão posterior no corpus visual da tese, especialmente nas representações do entorno em tensão com o território indígena, como se observa nas imagens cartográficas sobre a aldeia cercada e sobre a fazenda como “outro territorial” (Cf. Imagem Cartográfica 20 e Imagem Cartográfica 19). É desse problema que decorre o objetivo geral desta tese: analisar o processo participativo de construção, com a comunidade Munduruku da Aldeia Açaizal, de um instrumento de cartografia social capaz de fortalecer, simultaneamente, a educação escolar indígena, a preservação do conhecimento tradicional e a (r)existência territorial (cf. seção 1.2).

Na Aldeia Açaizal, o território não se reduz a uma porção delimitada de terra. Trata-se de um espaço vivido, praticado, nomeado e dotado de significados, no qual se articulam memória, trabalho, espiritualidade, parentesco, circulação de saberes e relações com seres

humanos e não-humanos. É nesse horizonte que o Bem Viver se apresenta não como abstração normativa, mas como experiência concreta e cotidiana: nos puxiruns, na partilha da produção agrícola, nos rituais de agradecimento à terra, nas formas de cuidado com o ambiente e na transmissão oral de conhecimentos entre gerações. A pesquisa, assim, parte do entendimento de que cartografar o território vivido é também cartografar relações, valores, conflitos e formas de existência (Acosta, 2017; Fleuri, 2022). Essa dimensão concreta do território vivido aparece, ao longo da tese, tanto em registros fotográficos da aldeia quanto em produções cartográficas que evidenciam seus estratos ecológicos, seus referenciais espaciais e sua organização relacional (Cf. Figura 1, Imagem Cartográfica 1, Imagem Cartográfica 2 e Imagem Cartográfica 14).

Três eixos conceituais estruturam a investigação. O primeiro é o de **território usado**, em Milton Santos (1994; 2005), compreendido como a unidade entre o chão e os usos sociais, materiais e simbólicos que nele se realizam. O segundo é o de **Bem Viver**, mobilizado a partir de debates andinos e amazônicos, mas aqui tensionado à luz das especificidades Munduruku, como horizonte cosmopolítico, relacional e territorial (Acosta, 2017; Fleuri, 2022). O terceiro é o **perspectivismo ameríndio**, especialmente a partir de Eduardo Viveiros de Castro (2002) e Tânia Stolze Lima (1995), como chave de leitura para compreender um território habitado por múltiplas agências e subjetividades. Esses conceitos não funcionam apenas como quadro teórico; orientam também a própria forma de olhar, registrar e interpretar o processo cartográfico construído com a comunidade. Como sintetiza o próprio resumo da tese, esses três conceitos organizam a investigação não apenas como referencial, mas como princípios do método cartográfico adotado.

A questão central da pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: **de que modo a produção coletiva de uma cartografia social, articulada aos princípios do Bem Viver e às demandas da Educação Escolar Indígena, pode constituir simultaneamente um instrumento pedagógico e um instrumento político de resistência territorial para o povo Munduruku da Aldeia Açaizal?** Ao formular essa questão, a tese parte do entendimento de que cartografar não é apenas representar o espaço, mas produzir conhecimento situado, disputar legitimidade sobre o território e afirmar formas próprias de existência, memória e organização coletiva (Haraway, 1988; Quijano, 2010; Mignolo, 2010). Também por isso, os materiais visuais produzidos no curso da pesquisa não são tomados como anexos ilustrativos, mas como parte constitutiva da argumentação.

Antes de desdobrá-la em questões orientadoras e objetivos, convém enunciar com precisão a tese que este trabalho defende: **a produção coletiva de cartografias sociais, quando**

orientada pelos princípios do Bem Viver e pelo perspectivismo ameríndio, não apenas documenta, mas constitui o território como prática educacional e política, operando como instrumento de resistência ontológica e pedagógica para povos indígenas em contextos de conflito fundiário. Essa formulação central desdobra-se em três proposições articuladas. A primeira, de natureza metodológica, sustenta que cartografar, para os Munduruku da Açaizal, não é mapear um espaço físico preexistente, mas grafar a existência: produzir o território como relação social, memória ancestral e cosmologia viva, subvertendo a função colonial do mapa. A segunda, de natureza política, sustenta que a articulação entre o currículo escolar e o mapeamento participativo, a que dou o nome de cartografia educacional, transforma a escola em trincheira de luta territorial, na qual a demarcação, a língua e o Notório Saber são tão estratégicos quanto o protesto ou o abaixo-assinado. A terceira, de natureza epistemológica, sustenta que o Bem Viver não é apenas conteúdo a ser ensinado, mas o horizonte organizador do próprio método de pesquisa e de ensino: é ele que permite que a pesquisadora indígena ocupe o entre-lugar e que o território usado (Santos, 1994; 2005) seja lido à luz do perspectivismo ameríndio, produzindo um conhecimento situado e decolonial. É essa tese, aqui enunciada em sua tripla camada, que os capítulos desenvolvem e que as Considerações Finais retomam.

A Educação Escolar Indígena constitui o terceiro eixo articulador desta tese e o campo em que os efeitos do processo cartográfico se tornam mais concretos. A Escola Wapurũm-Tip, situada na Aldeia Açaizal, é um espaço em que se materializam as tensões entre as exigências do sistema escolar oficial e as demandas da comunidade por uma educação diferenciada, intercultural e territorialmente enraizada. Nela, o currículo é atravessado pelos conflitos vividos no território, pelas carências estruturais e pela necessidade permanente de construir mediações entre saberes escolares e saberes Munduruku. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da escola não de fora para dentro, mas a partir dos conhecimentos, experiências e práticas que emergem do próprio território vivido. Essa centralidade da escola já se anuncia nas imagens do trabalho coletivo dos professores e, mais adiante, em registros da fachada, do cotidiano e da organização espacial da Escola Wapurũm-Tip (Cf. Figura 5, Figura 13, Imagem Cartográfica 22 e Imagem Cartográfica 25).

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao prever uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, oferecem o marco jurídico que sustenta parte das reivindicações aqui analisadas. No entanto, a efetivação desses direitos permanece incompleta. No caso da Aldeia Açaizal, a luta por uma escola indígena fortalecida é inseparável da luta pela segurança

territorial, assim como a defesa do território depende, em grande medida, da existência de processos formativos capazes de sustentar a memória, a identidade e a organização política do povo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). O próprio processo de autodemarcação e os estudos da FUNAI, posteriormente referidos na tese, reforçam esse vínculo entre territorialidade, reconhecimento e educação (Cf. Figura 6 e Figura 10).

A pesquisa também se insere em um movimento mais amplo de protagonismo indígena na produção acadêmica. O acesso de pesquisadores indígenas à universidade e à pós-graduação não significa afastamento de seus povos ou enfraquecimento identitário; ao contrário, constitui estratégia de fortalecimento político, epistêmico e institucional (Barreto, 2021; Benites, 2012). Nessa direção, esta tese se constrói como exercício de produção de conhecimento comprometido com a comunidade, com a devolutiva dos resultados e com a ampliação da legitimidade dos saberes indígenas em espaços historicamente marcados pela colonialidade do saber.

Além da Introdução, a tese organiza-se em quatro capítulos e nas Considerações Finais. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, situando o problema, o percurso da pesquisadora, o lócus da investigação, os interlocutores e os procedimentos de produção e análise dos dados. O segundo desenvolve os principais referenciais mobilizados, articulando cartografia social, território usado, Bem Viver e Educação Escolar Indígena ao contexto dos Munduruku da Aldeia Açaizal. O terceiro capítulo analisa o processo de construção participativa da cartografia social e os materiais produzidos, examinando as dimensões territoriais, cosmológicas, relacionais e políticas que emergem das oficinas e das narrativas associadas ao mapeamento. O quarto capítulo discute as implicações pedagógicas do processo cartográfico, propondo uma reflexão sobre a escola indígena Munduruku, a territorialização do currículo e a cartografia educacional como contribuição teórico-metodológica desta tese. Por fim, as Considerações Finais retomam o problema de pesquisa, sistematizam os principais resultados, explicitam limites e potencialidades do trabalho e reafirmam a devolutiva à comunidade como princípio ético e político da investigação.

1.1 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Meu nome é Hellen Regina Martins Rocha, mas me reconheço e me apresento, sobretudo, por meio do meu nome étnico: Hellen Arapiun. Esse nome não é apenas um marcador identitário; ele expressa uma vinculação ancestral ao povo Arapiun, da região do Tapajós, e sintetiza um movimento de retomada que atravessa minha vida pessoal, minha

formação e o compromisso intelectual e ético que orienta esta tese. Os Arapiun constituem um povo que, ao final dos anos 1990, organizou-se coletivamente para reivindicar o reconhecimento como grupo étnico — processo que consolidou um direito já previsto na Constituição Federal de 1988. Crescer nesse contexto, entre memórias familiares, deslocamentos culturais e silenciamentos históricos, fez com que eu percebesse, desde cedo, uma espécie de incompletude: faltava compreender com mais profundidade minhas próprias origens e, ao mesmo tempo, a realidade dos povos indígenas amazônicos que continuam lutando para existir em seus territórios e, nesse sentido, posso me denominar como uma cartografante: a Arapiun que, ao se aproximar dos Munduruku do Planalto Santareno, reconheceu nessa relação não apenas um campo de pesquisa, mas uma extensão de sua própria luta territorial e identitária.

A escolha de uma pesquisadora indígena como sujeito produtor de conhecimento doutoral sobre educação escolar indígena não é um detalhe biográfico: é, ela própria, um dado político do campo de pesquisa. Santos Tupinambá e Almeida (2024), ao mapearem 361 teses e dissertações sobre educação escolar indígena produzidas no Brasil entre 1996 e 2020, identificaram que apenas 57 pesquisadores(as) se autodeclararam indígenas — e somente 6 (seis) alcançaram o nível doutoral (Santos Tupinambá; Almeida, 2024, p. 7-8). Em paralelo, a dissertação de Karina dos Santos (2025), pesquisadora do povo Karipuna, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA — mesma instituição que sedia este trabalho —, demonstra que esse movimento de pesquisadores(as) indígenas em programas de pós-graduação no Norte do Brasil é ao mesmo tempo recente e acelerado. Esta tese se inscreve nesse contexto: produz, do interior do movimento indígena amazônico, conhecimento doutoral sobre um povo e uma escola com os quais sua autora mantém laços territoriais e de reconhecimento mútuo.

Também no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA), Irleusa Souza Robertino (2023), liderança e presidenta de associação do povo Apiaká do Médio Tapajós, defende uma dissertação cujo objetivo é exatamente o oposto do que esta tese descreve: não documentar uma escola indígena que conquistou sua diferenciação, mas construir a proposta pedagógica para uma escola que ainda não existe — e cujos filhos estudam, enquanto isso, numa escola de outro povo indígena.

A mobilização acadêmica em torno do Planalto Santareno não se restringe a pesquisadores vinculados a programas do Pará. Williane Ketene Tavares Aguiar (2024), pesquisadora santarena com trajetória de militância em movimentos sociais locais — Frente em Defesa da Amazônia e Movimento Tapajós Vivo — e formação anterior na UFOPA, defende

sua dissertação de mestrado em História Social no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Ciências Humanas, Dourados, Mato Grosso do Sul. Seu objeto é o processo de Autodemarcação da TI Munduruku do Planalto Santareno (2010–2022) e os conflitos fundiários com o agronegócio sojeiro. Realizado com campo nas cinco aldeias do território nos anos de 2022 e 2024 — incluindo entrevistas com o cacique Josenildo Munduruku, o vice-presidente do CIMAP Manoel Munduruku e a liderança Apiaká José Mori —, o trabalho de Aguiar demonstra que o território Munduruku do Planalto mobiliza interesse acadêmico para além da Amazônia, tornando-se objeto de investigação historiográfica em programas do Centro-Oeste. Junto às pesquisas de Santos (2025) e Robertino (2023), a dissertação de Aguiar compõe um corpus crescente de produções acadêmicas que têm como locus o mesmo território que esta tese cartografa.

Essa inquietação me conduziu, em 2013, ao ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, formação que concluí em 2017. Sou graduada em Geografia, pós-graduada em História e Geografia e licenciada em Interculturalidade Indígena, com ênfase em Ciências Sociais e Humanas. Posteriormente, realizei mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI), na linha de Planejamento e Produção de Materiais Didáticos na Escola Indígena, e atualmente desenvolvo esta pesquisa de doutorado no PPGSA/UFPA. Minha atuação como educadora iniciou há 14 anos, como professora de Geografia em Santarém (PA), e hoje se estende à formação de professores indígenas na própria UEPA, onde atuo como professora horista, oriento TCCs e leciono a disciplina de Produção de Materiais Didáticos Específicos em Ciências da Natureza e Matemática. Como mulher, mãe, filha e neta, carrego também um compromisso profundo, e nada abstrato, com a preservação e transmissão de tradições indígenas, compromisso que atravessa minha trajetória acadêmica e profissional.

O mestrado no PPGEEI não foi, nessa trajetória, apenas uma etapa de titulação: foi o laboratório em que as perguntas desta tese começaram a tomar forma. Foi na pesquisa de mestrado — voltada ao planejamento e à produção de materiais didáticos com estudantes da então Escola Dom Pedro II — que constatei, no corpo das crianças, os efeitos da deriva de agrotóxicos e compreendi que nenhum material didático seria culturalmente situado se não enfrentasse o conflito territorial que atravessa a escola. A dissertação me ensinou a produzir materiais com a comunidade; a tese dá o passo seguinte e pergunta o que acontece quando a própria comunidade produz a representação do seu território — quando o material didático deixa de ser um produto para a escola e passa a ser um processo da aldeia. Entre um trabalho e outro, mudou também a pesquisadora: a professora de Geografia que chegou à Açaizal em 2013

tornou-se, ao longo do mestrado e do doutorado, a mulher indígena Arapiun que descobriu vínculos de ancestralidade com o povo que pesquisava e que aprendeu, com ele, que pesquisar é também uma forma de lutar.

Foi também em 2013, durante as atividades práticas de campo da Licenciatura Intercultural Indígena, que tive meu primeiro contato sistemático com o povo Munduruku da aldeia Açaizal, no Planalto Santareno. Essa aproximação, inicialmente acadêmica, rapidamente se transformou em vínculo humano, pedagógico e político. Ao integrar teoria e realidade vivida, deparei-me com um problema grave que afetava diretamente a comunidade: os impactos da monocultura da soja e do uso intensivo de agrotóxicos no entorno do território.

Esse problema tornou-se ainda mais evidente durante a execução de um projeto de mestrado voltado para crianças do 6º ano da então Escola Dom Pedro II (atual Escola Wapurũm-Tip). Observei que os estudantes eram constantemente prejudicados pelo odor e pela deriva de agrotóxicos usados nas lavouras circunvizinhas. Substâncias químicas que não fazem parte do bioma local comprometiam a saúde dos indígenas, com relatos recorrentes de mal-estar, dores de cabeça e problemas respiratórios. A escola — que deveria ser lugar de aprendizagem, proteção e fortalecimento cultural — tornava-se também o espaço onde o conflito territorial se materializava no corpo. Esse episódio revelou de maneira concreta a incompatibilidade entre o modelo do agronegócio e os modos de vida indígenas, e mostrou que o conflito territorial não é apenas fundiário: ele é ambiental, pedagógico, cultural, sanitário e existencial.

Foi essa constatação que me levou a buscar o cacique Josenildo dos Santos da Cruz, oferecendo apoio a projetos voltados à educação ambiental e à valorização cultural, com ênfase na identidade territorial. Fui recebida com generosidade e abertura pela comunidade e, desde então, dedico-me a uma série de iniciativas colaborativas, entre as quais: (1) produção de materiais didáticos específicos para a escola da aldeia Açaizal, articulando saberes geográficos ocidentais e conhecimentos tradicionais Munduruku; (2) oficinas de cartografia participativa com estudantes e lideranças, voltadas ao mapeamento de áreas de uso coletivo, lugares sagrados e zonas de conflito; (3) formações sobre direitos territoriais, Constituição Federal de 1988 (art. 231) e procedimentos de demarcação; (4) divulgação de iniciativas comunitárias, buscando construir narrativas que valorizem a resistência Munduruku frente às pressões do agronegócio.

Ao longo desses 13 anos de inserção, consolidei uma trajetória de pesquisa que articula educação geográfica, cartografia social e educação escolar indígena. Essa permanência no campo não tem apenas valor temporal; ela produziu relações de confiança e uma inserção ética indispensáveis a uma pesquisa participativa e responsável. Com o tempo, ao aprofundar a temática da educação indígena e da demarcação territorial, minha relação com a comunidade

ganhou ainda outra camada: descobri vínculos de ancestralidade com o povo Munduruku. Essa dimensão não substitui o rigor; ela amplia as exigências éticas e metodológicas, pois me coloca diante do desafio permanente de produzir conhecimento sem capturar a comunidade como "objeto", reconhecendo-a como sujeito coletivo que fala, decide, ensina e disputa futuro.

É nesse percurso que assumo também minha posição como cartografante — aquela que caminha, escuta e registra, mas que igualmente se deixa afetar pelo território. Cartografar, aqui, não significa apenas representar espaços, mas acompanhar histórias, memórias e conflitos inscritos na paisagem e nas experiências de quem a habita. Para compreender a proposta de cartografar a aldeia Açaizal, torna-se fundamental recorrer ao conceito de território usado, formulado por Milton Santos (1994; 2005), segundo o qual o território ultrapassa a condição de mero suporte físico, constituindo-se como a união entre o chão e a identidade, isto é, o espaço onde se realizam moradia, trabalho, trocas materiais e espirituais, memória e pertencimento. No contexto dos povos indígenas, essa relação ultrapassa ainda a dimensão material, pois envolve aspectos simbólicos e cosmológicos inseparáveis do espaço vivido. A transformação de lugares em territórios usados ocorre por meio de processos de apropriação política e cultural, que, nas comunidades indígenas, se expressam como práticas contínuas de resistência e afirmação identitária. É a partir desse enquadramento que a cartografia social deixa de ser apenas um desenho do espaço e passa a constituir-se como forma de leitura do mundo, revelando modos de vida, disputas e sentidos que sustentam a permanência dos povos em seus territórios.

É nesse ponto que a cartografia social se torna central nesta tese. Ela não é aqui entendida como mapeamento técnico, mas como metodologia participativa de produção de conhecimento situado. Em termos práticos, a pesquisa propõe processos coletivos de cartografação em que estudantes, professores, lideranças e anciãos identifiquem e registrem: (a) áreas de uso tradicional (roçados, pesca, coleta, caminhos); (b) lugares de memória e de significação espiritual; (c) toponímias e narrativas associadas ao território; (d) marcas de pressão e conflito (fronteiras do avanço da soja, áreas de pulverização, alterações em igarapés); (e) práticas pedagógicas locais e sua relação com o espaço vivido. A expectativa é que esses mapas, construídos com a comunidade, sirvam simultaneamente como material didático-pedagógico para a escola indígena e como instrumento de visibilidade territorial em processos de reivindicação de direitos.

A relevância desta tese reside, portanto, em articular três dimensões frequentemente tratadas separadamente na literatura: (1) Cartografia Social como produção coletiva de conhecimento e ferramenta pedagógica; (2) Bem Viver (Buen Vivir / Sumak Kawsay) como horizonte cosmopolítico que orienta relações território-comunidade-educação; (3) Educação

Escolar Indígena como campo de disputa epistêmica, política e cultural. Defendo que, quando articulada aos princípios do Bem Viver, a cartografia social pode constituir-se como material didático culturalmente situado, fortalecendo simultaneamente: a resistência territorial (ao documentar e visibilizar ameaças e usos tradicionais), a educação diferenciada (ao integrar saberes e métodos próprios de aprendizagem) e a preservação do conhecimento tradicional (ao registrar narrativas, toponímias e memórias do território).

O território Munduruku do Planalto Santareno enfrenta múltiplas ameaças contemporâneas. A pressão do agronegócio e suas dinâmicas — grilagem, expansão agrícola, contaminação por agrotóxicos, transformações de igarapés e paisagens — atinge não apenas o território físico, mas a infraestrutura social e pedagógica das comunidades, inclusive as escolas. Nesse cenário, discutir direitos indígenas relativos ao reconhecimento étnico, à educação e à saúde é indissociável de discutir territorialização: é no território usado que se produz vida, cultura, alimento, segurança, pertencimento e futuro. E é exatamente porque esse território está sob disputa que a cartografia social emerge como instrumento estratégico: não como fim em si mesmo, mas como meio de fortalecer autonomia, memória e reivindicação de direitos no marco constitucional de 1988.

Por fim, reafirmo meu compromisso ético-político com a comunidade Munduruku da aldeia Açaizal. Esta pesquisa não se encerra com a defesa da tese. Os produtos gerados — mapas, materiais didáticos, sistematizações e registros — serão devolvidos à comunidade para uso na escola, em assembleias comunitárias e em processos de diálogo institucional (inclusive junto ao MPF e à FUNAI). A cartografia social que proponho não é um mapa para ser guardado na academia, mas uma ferramenta viva, passível de atualização pela própria comunidade, funcionando como instrumento de luta, ensino e memória.

Esta tese nasce, portanto, do encontro entre minha trajetória pessoal e o compromisso com comunidades que (r)existem em seus territórios. Cartografar Açaizal é, também, cartografar caminhos de pertencimento, (r)existência e futuro — e, ao mesmo tempo, afirmar que a pesquisa acadêmica, quando eticamente situada, pode contribuir para fortalecer vidas e direitos onde o conflito insiste em produzir vulnerabilidades. Essa posição da pesquisadora é tratada aqui como dado constitutivo do campo. Ela influencia o acesso, a escuta, os vínculos, a confiança construída com a comunidade e também as formas de interpretação do material produzido. Em vez de ocultar essa condição sob a ficção da neutralidade, a tese a explicita como parte de sua orientação epistemológica. Trata-se de reconhecer que todo conhecimento é situado e que, neste caso, o lugar a partir do qual escrevo — como mulher indígena Arapiun, amazônida e pesquisadora em diálogo com o povo Munduruku — participa das condições de possibilidade

desta investigação (Haraway, 1988).

A justificativa desta tese, portanto, não se limita à relevância acadêmica do tema. Ela reside também na urgência política de registrar, sistematizar e devolver, em linguagem acadêmica, processos coletivos de produção territorial e pedagógica que a comunidade já realiza no cotidiano. Se o Estado e as políticas públicas continuam falhando em assegurar plenamente direitos já reconhecidos, cabe à pesquisa, ao menos em parte, contribuir para ampliar a inteligibilidade, a visibilidade e a legitimidade dessas experiências. É nessa direção que esta tese se inscreve: como pesquisa comprometida com o território, com a escola e com o povo que a tornou possível.

1.2 OBJETIVO(S) DA PESQUISA

1.2.1 Questões orientadoras da pesquisa

Três questões fundamentais, que emergem da relação entre cartografia social, educação escolar indígena e Bem Viver, orientam toda a investigação e antecedem, logicamente, a formulação dos objetivos. Não são questões independentes: articulam-se em progressão lógica, da dimensão pedagógica à dimensão dos direitos originários, e desta à dimensão cosmológica e política.

A primeira questão interroga a inovação curricular: como a implementação de práticas de cartografia social na Aldeia Munduruku Açaizal pode constituir uma inovação no currículo da educação escolar indígena, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada da territorialização?

A segunda questão interroga os direitos originários: de que maneira o processo de territorialização através da cartografia social pode facilitar a compreensão e a efetivação dos direitos originários dos povos indígenas, reconhecidos no art. 231 da Constituição Federal de 1988?

A terceira questão interroga a potência política do Bem Viver: como a incorporação dos seus princípios na prática da cartografia social pode oferecer ferramentas para a mediação de conflitos internos e externos relacionados à demarcação de terras e à construção do currículo pedagógico indígena?

Juntas, essas três questões definem o horizonte analítico da pesquisa: não se trata apenas de mapear um território, mas de compreender como o ato de mapeá-lo coletivamente transforma a escola, fortalece direitos e articula cosmologia e política na luta pela continuidade do povo Munduruku do Planalto Santareno.

1.2.2 Objetivo Geral

Analisar o processo participativo de construção, com a comunidade Munduruku da Aldeia Açaizal, de um instrumento de cartografia social que represente suas espacialidades, territorialidades e práticas de Bem Viver, investigando como esse instrumento pode fortalecer simultaneamente a educação escolar indígena, a preservação do conhecimento tradicional e a (r)existência territorial, constituindo-se como material didático-pedagógico culturalmente situado.

1.2.3 Objetivos Específicos

O objetivo geral desdobra-se em cinco objetivos específicos que, articulados entre si, percorrem o caminho que vai do diagnóstico territorial à proposta pedagógica, passando pela análise documental, pela mobilização comunitária e pela elaboração coletiva do instrumento cartográfico. Eles guardam correspondência direta com as questões apresentadas na seção 1.2.1: os objetivos 1, 4 e 5 respondem majoritariamente à primeira questão; os objetivos 2 e 3, à segunda; e os objetivos 3 e 5, em conjunto, à terceira.

1. *Integrar a análise dos conflitos territoriais na aldeia Munduruku Açaizal ao currículo da educação escolar indígena, especificamente nas disciplinas de História e Geografia, com o objetivo de desenvolver um instrumento de cartografia social que reflita os aspectos territoriais, históricos e culturais da comunidade, além de contribuir para a compreensão das questões relacionadas à demarcação de terras e ao Bem Viver.*
2. *Identificar e analisar registros documentais e laudos relacionados à Aldeia Açaizal, incluindo relatórios de identificação étnica e documentos fundiários, articulando-os ao processo de cartografia social e ao debate sobre demarcação territorial.*
3. *Desenvolver e implementar estratégias participativas com a comunidade escolar e os moradores da aldeia, para mediar e abordar os conflitos internos relacionados à demarcação de terras e à construção do currículo pedagógico indígena, garantindo a compreensão e aplicação dos direitos territoriais indígenas estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.*
4. *Elaborar, em colaboração com a comunidade, um instrumento de cartografia social, que sintetize as questões territoriais, culturais e históricas da aldeia Açaizal, fortalecendo tanto o ensino da educação escolar indígena quanto as práticas de gestão territorial e o exercício dos direitos indígenas.*
5. *Propor a institucionalização da cartografia social e do Bem Viver como*

componentes curriculares permanentes no Projeto Político-Pedagógico Intercultural da Escola Wapurũm-Tip, à semelhança da disciplina de Notório Saber já consolidada na escola, criando mecanismos de atualização contínua da cartografia do território e de discussão sistemática do Bem Viver como práxis comunitária — garantindo, assim, a sustentabilidade pedagógica e política dos produtos desta pesquisa para além de sua conclusão formal.

1.3 REFERENCIAIS

Dada a amplitude e complexidade da problemática de pesquisa, proponho adotar uma abordagem interdisciplinar, centrada em categorias analíticas como Bem Viver, território usado e educação escolar indígena, conforme discutido anteriormente. A seguir, apresento de forma sintética os principais pontos de análise, organizados em subtópicos:

1.3.1 Conflitos Territoriais e Ameaças ao Território Indígena

Os conflitos territoriais que afetam o povo Munduruku não podem ser compreendidos apenas em sua dimensão econômica (disputa por recursos) ou jurídica (indefinição fundiária). Como argumenta Haesbaert (2020), na perspectiva dos povos indígenas latino-americanos, o território se configura como território de vida — condição ontológica de existência — e não meramente como território estatal, definido por fronteiras jurídico-administrativas. Essa distinção é fundamental: quando um grande projeto (hidrelétrica, garimpo, soja) avança sobre terras indígenas, não ameaça apenas o uso de recursos naturais, mas a própria possibilidade de o povo continuar existindo enquanto coletividade territorializada, com seus modos de vida, cosmologias e práticas espaciais próprias. Little (2002) aprofunda essa compreensão ao argumentar que os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em décadas, ou mesmo séculos, de ocupação efetiva — o que o autor denomina "cosmografia": o regime de propriedade do grupo, seus vínculos afetivos com o território específico, a história da ocupação guardada na memória coletiva, os usos sociais dados ao espaço e as formas desenvolvidas para defendê-lo. Destruir esse território não é apenas remover pessoas de um lugar: é apagar a cosmografia que os constitui como povo.

A demarcação de terras indígenas enfrenta desafios que são simultaneamente históricos e urgentes. No plano legislativo, disputas em curso no Congresso Nacional sobre os marcos temporais de demarcação afetam diretamente as comunidades do Baixo Tapajós, colocando em risco direitos reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. No plano territorial, a expansão

da monocultura de soja representa a ameaça mais visível e imediata aos territórios tradicionais da região, operando como obstáculo prático à efetivação dos processos demarcatórios — dinâmica que Nascimento, Vieira e Rêgo (2016) documentam ao analisar os conflitos entre interesses econômicos e direitos territoriais indígenas no Planalto Santareno.

Na Aldeia Açaizal, esses conflitos se manifestam em duas ordens distintas, mas interligadas. Os conflitos externos são documentados e recorrentes: o avanço da monocultura de soja sobre áreas tradicionalmente utilizadas para caça e coleta, especialmente na divisa norte do território; a contaminação do igarapé principal por agrotóxicos provenientes das lavouras circunvizinhas; e tentativas de grilagem registradas em 2019 e 2021 em áreas de uso tradicional da comunidade. Esses episódios não são eventos isolados — são expressões locais do avanço sistêmico do agronegócio sobre o Planalto Santareno que o Capítulo 2 analisa em detalhe.

Os conflitos internos, identificados durante a pesquisa de campo, revelam outra camada de complexidade. A coexistência de vinte famílias não indígenas e quarenta famílias indígenas na aldeia gera divergências sobre os limites do território — divergências que se tornam particularmente sensíveis quando o mapeamento participativo coloca em debate quais áreas devem ou não ser incluídas nos documentos para fins de demarcação. Esses debates internos não são sinal de fragilidade comunitária: são expressão de que o território é, como propõe Haesbaert (2020), campo de disputa permanente — inclusive entre aqueles que o habitam — e que a cartografia social, ao tornar visíveis esses limites e tensões, cumpre função política que vai muito além do registro geográfico.

1.3.2 A Importância da Valorização dos Territórios Indígenas e o Bem Viver

Os povos indígenas possuem uma relação profunda e ancestral com seus territórios, que vão além de simples espaços físicos, sendo fundamentais para sua identidade cultural, modos de vida sustentáveis e cosmovisão (Cunha, 1987; Little, 2002). Nesse contexto, o conceito de "bem viver" (Buen Vivir), que promove a harmonia entre humanos e natureza, surge como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento convencional, destacando a interdependência entre culturas e ecossistemas (Acosta, 2017; Escobar, 2014; Gudynas, 2011; 2015). A cartografia detalhada dos territórios indígenas desempenha um papel crucial nesse processo, pois, além de garantir a demarcação e a proteção das terras, permite o mapeamento dos recursos naturais e a preservação das práticas culturais desses povos (Acselrad, 2013; Almeida, 2013; Araújo, 2004).

O mapeamento detalhado também fortalece as reivindicações indígenas ao fornecer evidências para o reconhecimento formal dos territórios e para a defesa de seus direitos (Araújo, 2004; Almeida, 2013). O "bem viver", como modelo alternativo de desenvolvimento, defende

a preservação dos territórios indígenas como elemento essencial para a concretização de um futuro que respeite as diversidades culturais e os limites ecológicos (Little, 2002; Krenak, 2020). Portanto, a valorização e preservação dos territórios indígenas são fundamentais não apenas para a manutenção da diversidade cultural, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, que respeite os direitos dessas comunidades e seus modos de vida (Acosta, 2017; Gudynas, 2011; 2015).

1.3.3 Contribuições da Pesquisa, da Cartografia Social e do Atlas Social à Educação Escolar Indígena

À educação escolar indígena, a presente pesquisa contribuirá de forma significativa por meio da produção de material didático e de um Atlas Social da Aldeia Açaizal, que ficará à disposição de professores e estudantes da escola da aldeia, podendo também subsidiar outras escolas indígenas e comunidades adjacentes. Ao registrar o território usado ancestral da comunidade — suas referências de uso, circulação, memória e pertencimento —, o Atlas Social constitui um instrumento estratégico tanto para a educação escolar indígena quanto para a afirmação territorial, fortalecendo processos de reconhecimento e defesa de direitos de comunidades tradicionais. Nessa direção, Almeida (2013) ressalta que a cartografia social, compreendida como metodologia participativa, permite que comunidades tradicionais se apropriem de técnicas cartográficas para defender seus territórios e modos de vida. No caso da Aldeia Açaizal, a cartografia social abrange informações sobre o Território usado Indígena Munduruku, que engloba quatro aldeias — Ipaupixuna, Amparador, São Francisco da Cavada e Açaizal —, configurando-se como ferramenta de resistência, mobilização comunitária e visibilização de territorialidades historicamente sub-representadas. Em um contexto regional marcado por disputas fundiárias e pela continuidade das discussões sobre demarcação de terras no Baixo Tapajós — tema que repercute tanto em arenas políticas quanto no marco jurídico vigente, inclusive sob debates legislativos —, esse tipo de produção cartográfica adquire especial relevância. Como argumenta Acselrad (2013), a cartografia social emerge como campo de disputa cartográfica, no qual comunidades tradicionais buscam o reconhecimento de suas formas próprias de expressão espacial e de seus direitos territoriais, deslocando o mapa do estatuto de representação neutra para o de instrumento político de reivindicação e de produção de legitimidade territorial.

1.3.4 Contribuições para a Educação Indígena

Além de sua importância para a efetivação dos territórios reivindicados, a Cartografia

Social contribui significativamente para a produção de materiais didáticos contextualizados para a escola indígena. Atualmente, há uma carência de materiais didáticos, especialmente aqueles construídos de forma participativa pelos professores indígenas.

Tassinari (2001) destaca a importância de uma educação escolar indígena que valorize os conhecimentos tradicionais e, ao mesmo tempo, permita o acesso a conhecimentos universais, em um processo de interculturalidade.

Nessa tese, a interculturalidade é tomada como **princípio constitutivo** da Educação Escolar Indígena, reconhecida no marco jurídico brasileiro (CF/1988) e regulamentada, no campo educacional, pela LDB (Lei n. 9.394/1996, art. 78), não como ornamento retórico, mas como condição de uma escola que produza conhecimento a partir do território e dos saberes próprios. Desde já, convém diferenciar uma interculturalidade entendida como “tolerância” ou convivência superficial entre diferenças (multiculturalismo liberal) da interculturalidade crítica, na acepção de Walsh (2009b), perspectiva adotada aqui por explicitar assimetrias de poder e disputar as hierarquias epistêmicas que atravessam currículo, linguagem e validação do conhecimento. O debate conceitual será retomado de forma sistemática no item 2.4.9 e fundamenta a proposição pedagógica desenvolvida no Capítulo 4, onde a cartografia social aparece como mediação intercultural concreta no cotidiano escolar.

Esta pesquisa contribui para a educação indígena ao demonstrar que a cartografia social, quando desenvolvida em contexto escolar, não se reduz a uma "aplicação" ou "contextualização" de conteúdos da geografia científica. Como argumenta Oliveira Jr. (2009), produzir mapas é grafar o espaço – ação criadora que produz geografias, não mera representação de uma realidade preexistente.

Quando estudantes Munduruku mapeiam participativamente seu território usado, desenhando rios, roças, sítios sagrados e trilhas, não estão aprendendo a "usar ferramentas externas", mas afirmando sua capacidade de produzir conhecimento geográfico autoral. Essa inversão epistêmica é crucial: o território vivido torna-se ponto de partida do conhecimento, não objeto de categorias científicas abstratas impostas de fora.

A escolha pelo conceito de interculturalidade nesta pesquisa justifica-se pela composição populacional específica da Aldeia Açaizal: das 60 famílias residentes, 40 se autoidentificam como Munduruku e 20 não se reconhecem como indígenas. Essa configuração demográfica torna a interculturalidade não uma escolha teórica abstrata, mas uma necessidade prática cotidiana. A escola, frequentada por crianças de ambos os grupos, torna-se um espaço privilegiado de negociação intercultural, onde diferentes visões de mundo sobre território usado, educação e desenvolvimento precisam ser constantemente mediadas.

1.3.5 Desafios na Educação Escolar Indígena

A escola da Aldeia Açaizal não enfrenta desafios abstratos: enfrenta contradições estruturais que atravessam toda a educação escolar indígena brasileira e que, na especificidade do Planalto Santareno, assumem formas concretas e urgentes. O primeiro desses desafios é territorial: os jovens da comunidade conhecem cada vez menos o território tradicional — os lugares de caça e coleta, os igarapés, os sítios arqueológicos, as fronteiras que o agronegócio pressiona. Quando o território deixa de ser conhecido pelo corpo, pela experiência e pela circulação, ele deixa de ser defendido — e é precisamente essa ruptura que a cartografia participativa proposta nesta tese busca interromper. O segundo desafio é formativo: a região carece de cursos específicos para a formação de professores indígenas, expondo os educadores da Escola Wapurũm-Tip à alternativa entre a formação convencional — que não contempla as especificidades Munduruku — e a formação itinerante que a professora Djanira descreve ao percorrer aldeias distantes em busca de aprendizado. O terceiro desafio é epistêmico: os saberes tradicionais são sistematicamente desvalorizados pelo Estado, pelos moradores do entorno e, crescentemente, por alguns indígenas mais jovens socializados em valores urbanos e mercantis — processo que a seção 3.4.8 analisa como ruptura relacional provocada pelo avanço do agronegócio e pela inserção da comunidade em lógicas individualistas.

Dois desafios adicionais dizem respeito à relação entre a escola e o sistema educacional que a financia sem necessariamente compreendê-la. O acompanhamento das secretarias de educação aos professores indígenas permanece insuficiente no que tange às formas do trabalho diferenciado: os agentes municipais avaliam a escola por parâmetros do ensino regular, sem instrumentos para reconhecer o que torna a Escola Wapurũm-Tip singular — seu calendário adaptado ao ciclo cultural e produtivo, suas oficinas de Notório Saber, sua gestão articulada às lideranças tradicionais. Associado a isso, o apoio para a efetivação e manutenção de um currículo diferenciado, intercultural, bilíngue, comunitário e específico permanece limitado — o que significa que cada conquista curricular depende não de uma política pública estável, mas da persistência de professores contratados temporariamente, de diretores que mobilizam esboços arquitetônicos para recusar projetos padrão do MEC, e de comunidades que aprovam seus próprios projetos político-pedagógicos em assembleia.

O grande desafio da educação escolar indígena — que esses cinco problemas concretos expressam em diferentes escalas — é construir um sistema de ensino de qualidade que seja efetivamente diferenciado: capaz de atender às especificidades de cada povo sem reduzir essa especificidade a ornamento curricular. As perspectivas de futuro das comunidades indígenas

não coincidem com as do ensino regular, e o atendimento pedagógico deve contemplar, simultaneamente, os anseios individuais legítimos de cada estudante e o projeto coletivo da comunidade (Ladeira, 2004). Uma escola que forma jovens Munduruku apenas para o mercado de trabalho urbano não é escola diferenciada — é escola assimilacionista com nome em língua indígena. Uma escola que forma jovens capazes de cartografar seu território, defender seus direitos, transmitir sua língua e negociar com o Estado em condições mais equânimes é, nos termos desta tese, escola a serviço do Bem Viver.

A superação desses desafios não é tarefa de um agente isolado. Requer esforço conjunto da comunidade, dos educadores, dos pesquisadores e do poder público — cada um com responsabilidades específicas que não se substituem mutuamente. À comunidade cabe definir o que a escola deve ser e garantir que as lideranças tradicionais participem de sua gestão. Aos educadores cabe produzir pedagogias enraizadas no território, mesmo na ausência de materiais didáticos adequados e com contratos que vencem em dezembro. Aos pesquisadores — e esta tese se inscreve nessa responsabilidade — cabe documentar, sistematizar e devolver academicamente o que a comunidade já sabe fazer, ampliando sua legitimidade nos espaços onde as políticas educacionais são disputadas. Ao poder público cabe, no mínimo, honrar os direitos já garantidos constitucionalmente: formação específica, currículo diferenciado, infraestrutura adequada e vínculos empregatícios que correspondam à estabilidade que os professores indígenas já construíram por conta própria.

1.4 A PESQUISA-AÇÃO E A CARTOGRAFIA SOCIAL PARA A PRODUÇÃO DE UM CONHECIMENTO SITUADO

1.4.1 Posicionamento da Pesquisadora e o Entre-Lugar

Como mulher indígena Arapiun pesquisando o povo Munduruku, ocupo um 'entre-lugar' (Bhabha, 1998) que me posiciona simultaneamente como *insider* e *outsider*. Este posicionamento duplo — ser indígena autoafirmada atuando na academia e ser Arapiun estudando os Munduruku — oferece tanto desafios quanto oportunidades únicas. Por um lado, compartilho com a comunidade experiências de luta por reconhecimento étnico e territorial; por outro, preciso constantemente negociar minha alteridade em relação às especificidades culturais Munduruku. Este entre-lugar não é uma limitação, mas uma potência metodológica: ele permite um diálogo intercultural mais horizontal e uma compreensão mais nuançada das dinâmicas de resistência e afirmação identitária que atravessam o campo.

1.4.2 Tipo de estudo e abordagem metodológica

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva do Conhecimento Situado como orientação epistemológica de base. O Conhecimento Situado, conceito formulado por Donna Haraway (1988), emerge como alternativa robusta aos métodos tradicionais hipotético-dedutivo e indutivo, na medida em que reconhece que todo conhecimento é parcial e situado em contextos específicos — atravessado por dimensões históricas, sociais e culturais que moldam tanto a pesquisadora quanto o objeto de pesquisa. Haraway questiona a pretensa neutralidade e universalidade do conhecimento científico tradicional: todo saber é produzido a partir de uma posição específica — corporificada, localizada histórica e geograficamente, marcada por relações de poder. O método se evidencia, assim, por reconhecer a natureza contextual do conhecimento, valorizar as perspectivas localizadas e particulares, integrar as dimensões subjetivas e objetivas da pesquisa e explicitar as relações de poder e a posicionalidade da pesquisadora.

No contexto desta pesquisa com o povo Munduruku, o Conhecimento Situado implica reconhecer três premissas operantes em todo o processo:

1. Minha posição como mulher indígena Arapiun influencia tanto o acesso quanto a interpretação dos dados, e essa influência não é um ruído a ser neutralizado, mas uma condição a ser explicitada e problematizada;
2. O conhecimento produzido pela comunidade Munduruku sobre seu território não é 'local' em oposição ao 'universal': é um saber complexo e sofisticado sobre relações socioecológicas específicas, com rigor próprio e irredutibilidade epistêmica;
3. A cartografia social emerge, nesse enquadramento, não como 'coleta' de informações existentes, mas como co-produção de conhecimento entre diferentes saberes situados — o da comunidade, o da pesquisadora e o do campo acadêmico.

De acordo com Sandra Harding (1991), o Conhecimento Situado oferece uma "objetividade forte" que, ao contrário da pretensa neutralidade científica tradicional, reconhece e incorpora criticamente a subjetividade no processo de produção do conhecimento. É precisamente por isso que a Pesquisa-Ação Participativa (PAP) se alinha, com precisão metodológica, à perspectiva do Conhecimento Situado: ambas recusam a separação entre sujeito e objeto, entre pesquisadora e campo, entre produção do saber e transformação da realidade.

Esta pesquisa situa-se, ademais, no campo do que Oliveira Jr. (2009), inspirado em Ana Godoy, denomina *geografias menores*: não geografias alternativas ou minoritárias, mas

experimentações que fazem bifurcar continuamente o pensamento geográfico hegemônico. Trata-se de tomar a Educação Escolar Indígena não como aplicação da "geografia maior" ao contexto local, mas como campo de produção de devires geográficos — onde conceitos da geografia escolar convencional (espaço, lugar, território, paisagem) são desmontados para extrair outras tonalidades, outras possibilidades — e que encontram na PAP sua forma de operacionalização metodológica.

A Pesquisa-Ação Participativa — cuja matriz latino-americana remonta aos trabalhos fundadores de Fals Borda (1981; 1991), que a desenvolveu como Investigación-Acción Participativa (IAP) a partir de experiências comunitárias na Colômbia — caracteriza-se, conforme sistematizada por Thiollent (2011), pela participação ativa dos interlocutores da pesquisa, pela intervenção direta na realidade estudada, por ciclos iterativos de ação e reflexão e pela produção simultânea de conhecimento e transformação social. Ao contrário de abordagens que mantêm distância entre pesquisadora e campo, a PAP integra a comunidade em todas as etapas do processo investigativo — da identificação do problema à elaboração e avaliação das respostas. O conceito de "participação" é, aqui, central: não designa o envolvimento superficial de sujeitos em atividades previamente planejadas por especialistas externos, mas a colaboração ativa na qual os membros da comunidade tornam-se coparticipantes na identificação, discussão e encaminhamento conjunto dos problemas (Tripp, 2005; Engel, 2000). No contexto educacional, essa orientação metodológica possibilita a geração de conhecimento de uso pedagógico direto: ela permite que microssituações escolares — como a dificuldade de contextualizar o currículo ao território vivido, ou a tensão entre saberes tradicionais e exigências do sistema estadual — sejam compreendidas em sua totalidade e que intervenções sejam construídas a partir das demandas e perspectivas dos próprios envolvidos (Thiollent, 2011).

Compreender o tipo de participação mobilizado nas oficinas de mapeamento da Aldeia Açaizal, porém, exige uma distinção conceitual prévia. Para Bordenave (2002), há uma diferença fundamental entre a participação *concedida* — em que as populações são informadas ou consultadas sobre decisões já tomadas — e a participação *voluntária e autogerenciada*, em que são os próprios sujeitos que determinam os rumos do processo. O autor organiza esses níveis em um gradiente que vai da simples informação à autogestão, passando por consulta facultativa, elaboração de propostas e cogestão (Bordenave, 2002, p. 14-15). O que distingue as oficinas de cartografia social realizadas com o povo Munduruku da Açaizal é que nelas não se tratou de informar ou consultar a comunidade sobre um mapa externo: tratou-se de *construir coletivamente* o próprio mapa como instrumento de conhecimento, memória e defesa territorial.

É essa dimensão autogestiva da participação — que Bordenave (2002, p. 12) chama de *macroparticipação*, compreendida como a "intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade" — que posiciona a cartografia social, nesta pesquisa, não apenas como método investigativo, mas como prática política.

Cabe, nesse ponto, explicitar a posição desta tese diante das etapas clássicas da pesquisa-ação. A sistematização corrente da PAP — da fase exploratória e da identificação do problema ao planejamento da ação, à execução, à avaliação e à divulgação dos resultados (Thiollent, 2011; Tripp, 2005) — foi assumida nesta pesquisa como referência, e não como roteiro. Três etapas foram mantidas em sua formulação original: a pactuação coletiva do problema de pesquisa, realizada em assembleia comunitária na fase de mobilização; os ciclos de ação e reflexão, materializados nas oficinas de mapeamento e nas conversas que as seguiam; e a devolutiva dos resultados, realizada nas reuniões de validação comunitária. Duas etapas foram deliberadamente ressignificadas: a “coleta de dados” foi substituída pela coprodução cartográfica — porque, no enquadramento do conhecimento situado, não há dados a recolher, há conhecimento a construir entre saberes distintos — e o “plano de ação” formulado por especialista externo foi substituído pelas decisões da própria comunidade sobre o que mapear, o que registrar e o que manter fora do mapa. Uma premissa, por fim, foi recusada: a figura do pesquisador que conduz o processo e “devolve” à comunidade um saber sistematizado por outrem. Na cartografia social aqui praticada, a condução é partilhada e o produto final — o Atlas Social — pertence à comunidade antes de pertencer à tese. É essa apropriação seletiva e posicionada das etapas da PAP, e não sua aplicação protocolar, que constitui a contribuição metodológica deste trabalho: a pesquisa-ação participativa permanece como matriz, mas é a cartografia social, orientada pelo Bem Viver, que define o desenho efetivo do percurso, sistematizado nas três fases do Quadro 2.

A Cartografia Social, no contexto deste trabalho, segue a tradição do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), coordenado por Alfredo Wagner Berno de Almeida (Acselrad, 2013). O PNCSA já produziu uma série sistemática de fascículos com mapas e descrições detalhadas dos territórios ocupados e mantidos por populações tradicionais na Amazônia, colaborando tanto na criação de políticas públicas de valorização dessas comunidades quanto como instrumento de pesquisa implicada e colaborativa, voltado a compreender e dar visibilidade às suas demandas sociais. A prática da Cartografia Social, nessa tradição, não apenas auxilia as comunidades a identificar e monitorar seus recursos e a gerenciar seu território: ela se configura como ferramenta de afirmação e proteção territorial em múltiplos contextos.

A especificidade dessa abordagem está bem formulada por Almeida (2013, p. 157):

> A proposição de uma “nova cartografia social”, enquanto orientadora de práticas de pesquisa, distingue-se do sentido corrente do vocábulo “cartografia” e não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma descrição de cartas ou a um traçado de mapas e seus pontos cardeais com vistas à defesa ou à apropriação de um território usado. Ao contrário de qualquer significação única, dicionarizada e fechada, a ideia de “nova” visa propiciar uma pluralidade de entradas a uma descrição aberta, conectável em todas as suas dimensões, e voltada para múltiplas “experimentações” fundadas, sobretudo, num conhecimento mais detido de realidades localizadas.

A verificação *in loco* de situações empiricamente observáveis remete a relações de pesquisa entre investigadores e agentes sociais que, no PNCSA, são as comunidades tradicionais — cujos efeitos se manifestam, de maneira diferenciada, nos resultados obtidos. Esta descrição de pretensão plural compreende práticas de trabalho de campo e relações em planos sociais diversos, envolvendo múltiplos agentes que contribuem à descrição com suas narrativas míticas, suas sequências cerimoniais, suas modalidades próprias de uso dos recursos naturais e seus modos intrínsecos de percepção de categorias como tempo e espaço. Essa construção descritiva ocorre na "confrontação contínua das experiências e das reflexões dos participantes" (Bourdieu, 2003, p. 694), desfazendo a ilusão empirista das "autoevidências" de campo — pois as confrontações acham-se dispersas na vida social e se estruturam a partir de diferentes posições, e não apenas do prisma das instâncias de poder referidas ao Estado.

O Brasil apresenta-se, nesse horizonte, como caso exemplar de transformação de demandas sociais em políticas públicas por meio de processos de "mapeamento participativo" — notadamente os que implicam o reconhecimento de novas territorialidades (terras indígenas, quilombos, reservas extrativistas, reservas de desenvolvimento sustentável, projetos de assentamento extrativista) e de formas de ordenamento territorial que emergem dos próprios povos. Isso denota, por um lado, a vitalidade dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil e, por outro, a produção acadêmica de pesquisadores que, de algum modo, têm colaborado com essas organizações (Acselrad, 2013).

Importa, nesse ponto, considerar a ambivalência constitutiva da cartografia participativa. Como observa Acselrad (2008, p. 10-11), essas iniciativas podem ser vistas ora como esforços de resistência às dinâmicas da globalização, ora como instrumento de apoio à efetivação dessas mesmas dinâmicas. O modo como cada experiência interage com os processos geoestratégicos mais gerais pode revelar, dentro do subcampo da cartografia participativa, diferentes linhas de aglutinação: algumas constituindo práticas que visam "integrar" territórios — inclusive por meio da fixação harmônica de limites e fronteiras funcionais — aos mecanismos de valorização do capital e de pacificação de conflitos; outras

reunindo experiências que buscam fortalecer processos políticos autônomos, destinadas a conter os efeitos expansivos e expropriatórios do regime de acumulação prevalecente. A cartografia social proposta nesta pesquisa situa-se explicitamente nessa segunda direção: seu objetivo não é harmonizar fronteiras para o mercado, mas tornar visíveis, para a própria comunidade e para o Estado, os territórios, as memórias e os conflitos que a luta Munduruku precisa nomear para poder defender.

Para além de sua função político-territorial, a Cartografia Social produzida neste trabalho tem uma dimensão pedagógica direta: contribuir para a produção de materiais didáticos contextualizados para a Escola Wapurũm-Tip. Como se verá nos capítulos seguintes, a escola da Aldeia Açaizal ressente a ausência de materiais construídos de forma participativa pelos próprios professores e enraizados no território vivido pela comunidade — lacuna que o processo cartográfico aqui descrito busca, ao menos parcialmente, suprir. A superação dessa limitação requer, entretanto, um esforço conjunto da comunidade, dos educadores, dos pesquisadores e do poder público; e é nesse esforço compartilhado que esta pesquisa se inscreve, desde que a comunidade assim o deseje e queira — juntos — construir projetos para a aldeia indígena Munduruku.

1.4.3 Lócus

A presente pesquisa foi desenvolvida na Aldeia Açaizal, pertencente ao povo Munduruku, localizada no município de Santarém, oeste do estado do Pará, aproximadamente no quilômetro 35 da rodovia estadual PA-370 (Santarém–Curuá-Una), no território conhecido como Planalto Santareno[1]. Mais do que um recorte geográfico, o Planalto Santareno constitui um território historicamente produzido por múltiplas formas de ocupação e uso da terra, no qual povos indígenas, comunidades tradicionais, agricultores familiares, assentamentos rurais e, mais recentemente, grandes empreendimentos do agronegócio compartilham, disputam e ressignificam os mesmos espaços, recursos naturais e projetos de desenvolvimento (Santos, 1994, 2005; Campelo, 2017; Acompanhamento Territorial na Amazônia, s.d.).

O Planalto Santareno caracteriza-se por extensas áreas de terra firme, relevo suavemente ondulado, predominância de solos argilosos, florestas secundárias (capoeiras), fragmentos florestais, nascentes e uma complexa rede de igarapés que estruturam a paisagem e sustentam

[1] Nesta tese, a expressão "Planalto Santareno" é empregada para designar a região de terra firme situada principalmente entre os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, conforme delimitação adotada pelas pesquisas do INCT Observatório das Dinâmicas Socioambientais (INCT Odisseia) e pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da região, não correspondendo necessariamente a uma divisão político-administrativa oficial (Nasuti et al., 2020; Folhes et al., 2020; Acompanhamento Territorial na Amazônia, s.d.).

as formas locais de reprodução social. Historicamente, esse território foi ocupado por povos indígenas, comunidades quilombolas e agricultores familiares, constituindo um mosaico socioterritorial cuja formação antecede em muitas décadas a implantação da agricultura empresarial. Conforme demonstram Nasuti et al. (2020), as primeiras comunidades remontam ao início do século XX, intensificando-se entre as décadas de 1940 e 1970 em diferentes processos migratórios, consolidando uma ocupação baseada na agricultura familiar, no extrativismo e na diversidade produtiva.

Atualmente, estima-se que o Planalto Santareno reúna aproximadamente seis mil famílias de agricultores familiares distribuídas entre os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. A pesquisa Consolidando a Agricultura Familiar, desenvolvida em parceria entre o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Observatório das Dinâmicas Socioambientais (INCT Odisseia), universidades e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos três municípios, entrevistou 544 famílias em 62 comunidades, representando aproximadamente 10% das famílias agricultoras da região. O estudo evidencia a relevância econômica, social e ambiental da agricultura familiar para o território, demonstrando que as propriedades possuem, em média, vinte hectares e que 81% das famílias desenvolvem sistemas produtivos diversificados, combinando diferentes cultivos e atividades agrícolas (Folhes et al., 2020).

Essa diversidade produtiva constitui um dos principais elementos estruturantes do Planalto Santareno. A mandioca e a farinha permanecem como os produtos centrais da economia regional, acompanhadas por fruticultura, horticultura, criação de pequenos animais e sistemas agroflorestais. Segundo Folhes et al. (2020), aproximadamente 60% da produção agrícola destina-se ao abastecimento das cidades da região, enquanto cerca de 40% permanece voltada ao autoconsumo e às redes comunitárias de troca, evidenciando a importância da agricultura familiar para a segurança e a soberania alimentar das populações rurais e urbanas. Ao contrário do modelo agroexportador da soja, cuja produção destina-se majoritariamente ao mercado internacional, a agricultura familiar mantém estreita articulação com os circuitos alimentares locais, reforçando sua função estratégica para o desenvolvimento regional.

É nesse contexto territorial que se insere a Aldeia Açaizal. Implantada sobre terrenos de predominância argilosa, a comunidade apresenta cobertura vegetal composta principalmente por áreas de capoeira em diferentes estágios de regeneração, pequenos roçados, quintais produtivos, fragmentos florestais e um conjunto de igarapés que desempenham papel essencial na organização da vida cotidiana. Esses cursos d'água abastecem as famílias, possibilitam atividades domésticas, pesca, lazer e práticas culturais, além de constituírem importantes referências cosmológicas e territoriais para o povo Munduruku.

Nas últimas décadas, entretanto, esse território passou por profundas transformações decorrentes da expansão da fronteira agrícola baseada na monocultura da soja. Introduzido de forma mais intensa a partir da segunda metade da década de 1990, o agronegócio reorganizou o uso da terra, alterou significativamente a paisagem regional e intensificou conflitos socioambientais. Conforme Coudel, Passos e Schwamborn (2020), somente em 2019 a área cultivada com soja nos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos alcançou 58.414 hectares, ultrapassando 80 mil hectares quando considerados também os cultivos mecanizados de milho, arroz e sorgo, ocupando aproximadamente 60% das áreas abertas do território estudado. Essa expansão modificou profundamente a dinâmica territorial, ampliando processos de concentração fundiária, valorização especulativa da terra e pressão sobre comunidades indígenas e agricultores familiares.

Os impactos desse modelo produtivo são amplamente documentados pela literatura e pelas pesquisas realizadas no próprio Planalto Santareno. Estudos de Teixeira, Herrera e Terra (2018), Grisales (2021), Morgado (2019), Schwamborn (2019), Conselho Indigenista Missionário (2019) e Coudel, Passos e Schwamborn (2020) apontam alterações significativas na qualidade ambiental decorrentes da expansão da sojicultura, incluindo degradação de igarapés, perda da vegetação ciliar, pulverização de agrotóxicos, redução da biodiversidade e aumento dos riscos à saúde das populações locais. Os dados da pesquisa Consolidando a Agricultura Familiar revelam que 69% dos agricultores familiares afirmam sentir-se prejudicados pelos impactos do agronegócio; 41% relataram perdas na produção agrícola; 37% associaram a expansão da soja às mudanças climáticas locais; 36% identificaram degradação ambiental; e 43% declararam sofrer diretamente com pulverizações provenientes de propriedades vizinhas (Coudel; Passos; Schwamborn, 2020).

As pesquisas ambientais associadas ao projeto identificaram ainda resíduos de agrotóxicos em igarapés, poços e barragens, além da presença de glifosato em amostras biológicas de moradores da região, indicando que os efeitos da agricultura intensiva extrapolam os limites das propriedades rurais e alcançam todo o território (Morgado, 2019; Schwamborn, 2019; Coudel; Passos; Schwamborn, 2020). Esses resultados convergem com as observações realizadas durante o trabalho de campo na Aldeia Açaizal. Os interlocutores relataram mudanças perceptíveis na qualidade da água dos igarapés, aumento do assoreamento, redução da fauna aquática, perda da vegetação ciliar e recorrentes preocupações relacionadas à pulverização de agrotóxicos nas áreas de soja situadas no entorno da comunidade. Segundo os moradores, essas transformações repercutem diretamente sobre a agricultura tradicional, a pesca, o abastecimento de água, a saúde das famílias e a continuidade dos modos de vida

indígenas, corroborando os achados apresentados por Teixeira, Herrera e Terra (2018), Grisales (2021) e pelo Conselho Indigenista Missionário (2019).

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que a agricultura familiar e os modos tradicionais de uso da terra permanecem como importantes estratégias de resistência territorial. As cartilhas produzidas pelo INCT Odisseia demonstram que a diversificação produtiva, a cooperação comunitária e a adoção de práticas agroecológicas têm contribuído para fortalecer a permanência das famílias no campo e ampliar a resiliência dos sistemas produtivos locais (Folhes et al., 2020; Piva et al., 2020). A agroecologia, nesse contexto, é compreendida não apenas como um conjunto de técnicas agrícolas, mas como uma perspectiva territorial baseada na conservação da biodiversidade, na valorização dos conhecimentos tradicionais, na soberania alimentar e na construção de formas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis de produzir e viver.

As estratégias de permanência no território não se restringem, contudo, à resistência frente aos impactos do agronegócio. Conforme demonstram Piva et al. (2020), muitas famílias do Planalto Santareno já desenvolvem práticas alinhadas aos princípios da agroecologia, ainda que nem sempre as reconheçam formalmente como tal. A pesquisa identificou amplo uso de adubação orgânica, reduzida dependência de insumos químicos, diversificação dos sistemas produtivos, cultivo de espécies perenes e adoção de práticas tradicionais de manejo ambiental. Esses resultados evidenciam que conhecimentos historicamente construídos por povos indígenas e agricultores familiares permanecem fundamentais para a conservação da sociobiodiversidade, para a segurança alimentar e para a construção de alternativas territorialmente sustentáveis frente ao avanço da agricultura empresarial.

Nesse cenário, a Aldeia Açaizal constitui muito mais que o espaço físico onde se realizou a pesquisa. Ela representa um território vivo, permanentemente produzido pelas relações entre memória, ancestralidade, educação, trabalho, espiritualidade e resistência política. É nesse território, marcado pela coexistência entre territorialidades indígenas e as pressões exercidas pelo avanço da fronteira agroexportadora, que as juventudes Munduruku constroem seus projetos de vida, reafirmam sua identidade coletiva e elaboram estratégias de defesa do território. Compreender a realidade da Aldeia Açaizal implica, portanto, reconhecer que as experiências juvenis investigadas nesta tese são indissociáveis das dinâmicas históricas de ocupação do Planalto Santareno, dos conflitos fundiários, das transformações socioambientais provocadas pela expansão do agronegócio e das iniciativas comunitárias voltadas à conservação da sociobiodiversidade, à agroecologia e ao fortalecimento dos modos de vida tradicionais. Nesse sentido, o território constitui não apenas o cenário da pesquisa, mas

uma categoria analítica fundamental para compreender os processos de construção identitária, de organização política e de produção de futuros vivenciados pelas juventudes indígenas Munduruku (Santos, 1994, 2005; Campelo, 2017; Teixeira; Herrera; Terra, 2018; Conselho Indigenista Missionário, 2019; Morgado, 2019; Schwamborn, 2019; Acompanhamento Territorial na Amazônia, s.d.; Nasuti et al., 2020; Folhes et al., 2020; Coudel; Passos; Schwamborn, 2020; Piva et al., 2020).

É nesse contexto territorial, social e ambiental que se insere a Aldeia Açaizal, espaço empírico desta investigação. A compreensão das dinâmicas vivenciadas pela comunidade exigiu a articulação entre a caracterização do território em sua escala regional e a observação das práticas cotidianas, das formas locais de organização política e dos processos de construção coletiva do conhecimento desenvolvidos durante o trabalho de campo. A partir desse recorte, apresentam-se os principais espaços de interlocução, as lideranças comunitárias e a localização da aldeia no contexto do Planalto Santareno e da região do Baixo Tapajós e Arapiuns, elementos fundamentais para situar o leitor no universo socioterritorial da pesquisa.

A residência do cacique Josenildo dos Santos da Cruz, principal liderança da Aldeia Açaizal durante a realização da pesquisa, constituiu o espaço privilegiado de interlocução etnográfica, acolhendo reuniões comunitárias, momentos de esclarecimento sobre os objetivos da investigação e diversas articulações necessárias ao desenvolvimento do trabalho de campo (cf. Figura 1).

FIGURA 1 – Residência na Aldeia Açaizal



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2021.

Foi também nesse ambiente que se realizaram entrevistas, conversas informais, produções de croquis e as primeiras representações espaciais elaboradas pelos participantes durante as oficinas de cartografia participativa, conferindo à residência da liderança um papel central na construção coletiva das informações e na consolidação das relações de confiança entre pesquisador e comunidade.

A Figura 2 apresenta o cacique Josenildo dos Santos da Cruz, cuja liderança foi fundamental para a realização desta pesquisa, atuando como mediador entre o pesquisador e a comunidade e acompanhando as diferentes etapas do trabalho de campo.

FIGURA 2 – Cacique Josenildo dos Santos da Cruz, liderança da Aldeia Açaizal

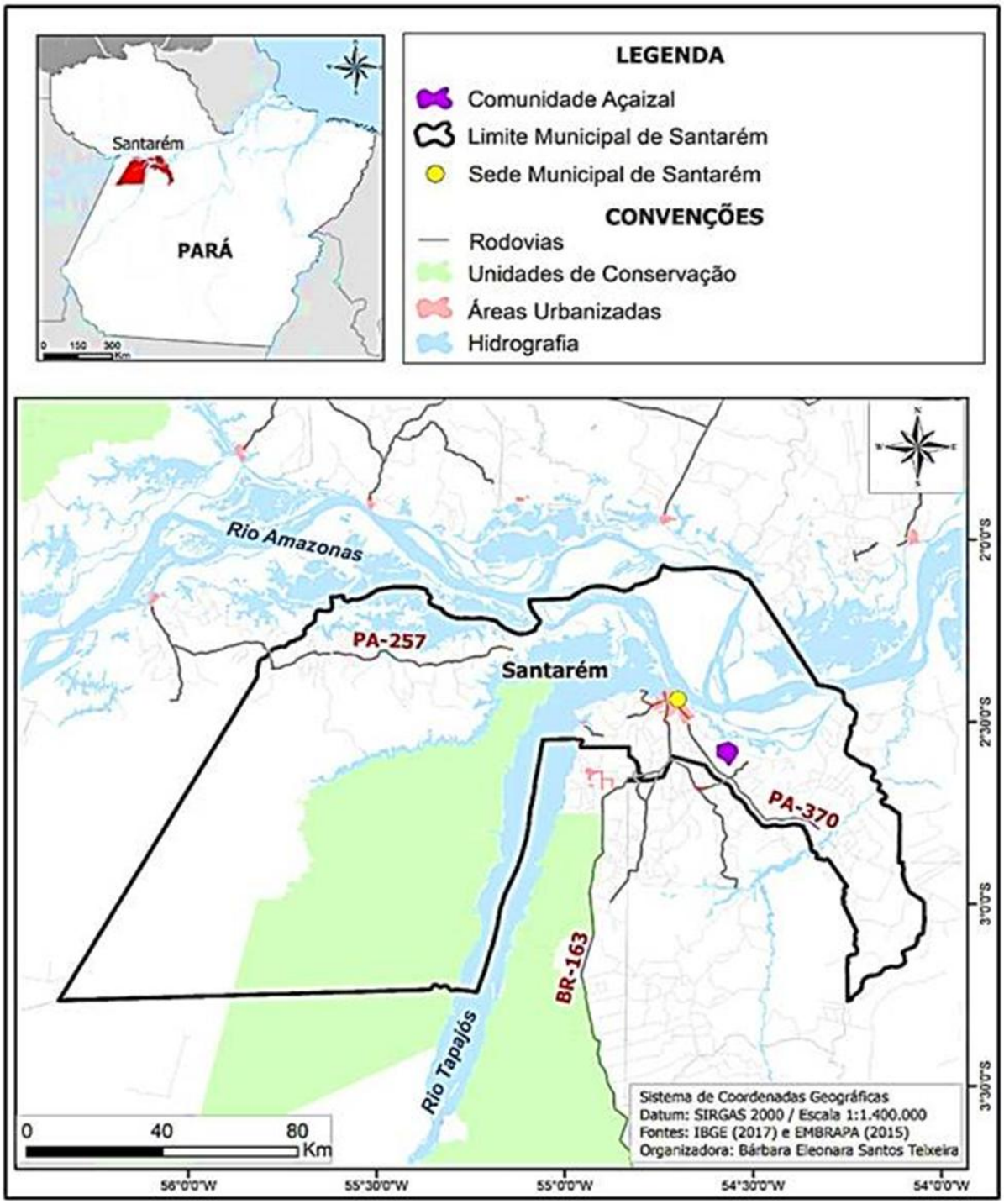


Fonte: Acervo pessoal do interlocutor, 2023.

A Figura 3 situa geograficamente a Aldeia Açaizal no contexto do Planalto Santareno, evidenciando sua inserção em um território marcado pela coexistência de comunidades

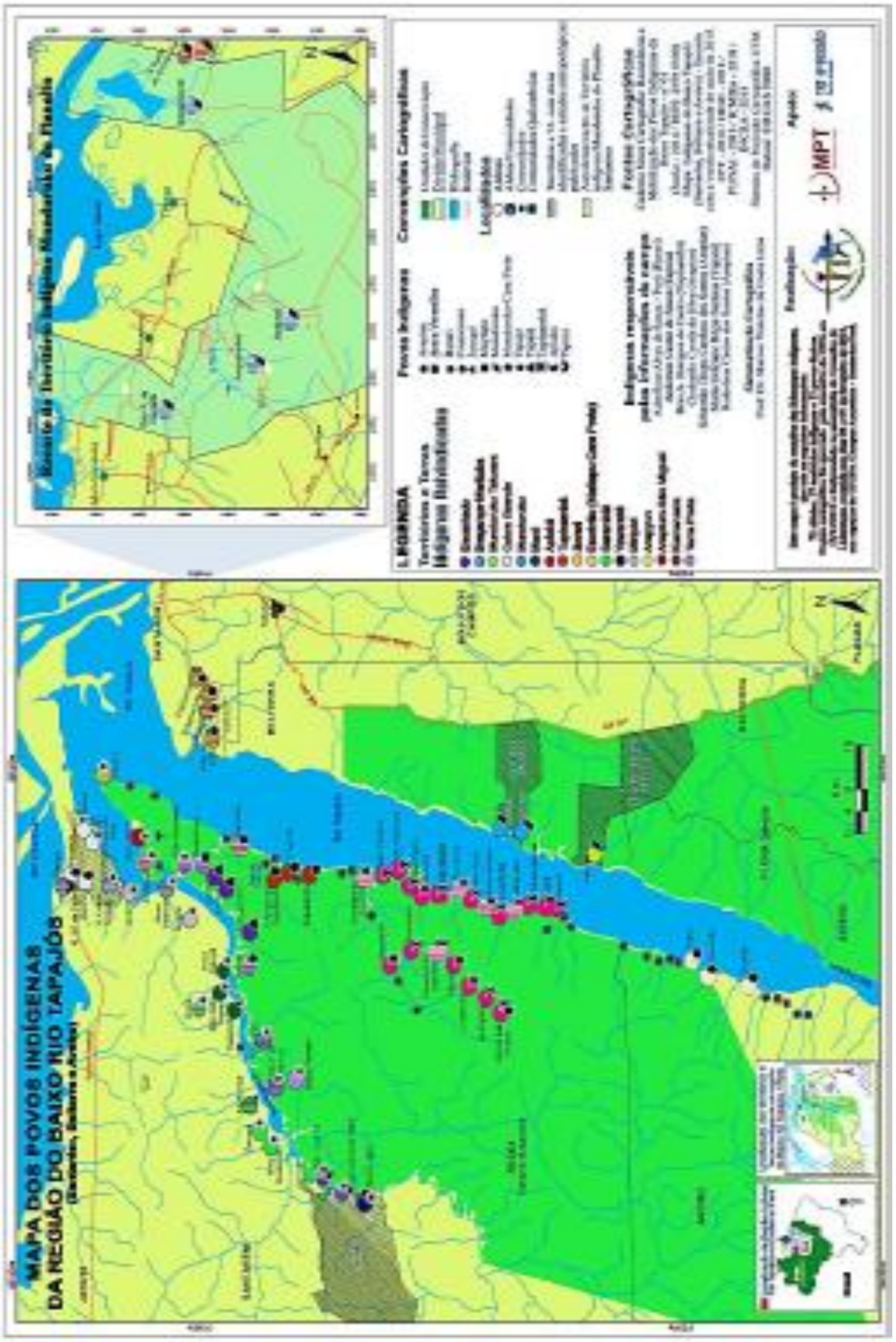
indígenas, agricultores familiares e áreas de expansão do agronegócio. Complementarmente, a Figura 4 apresenta a distribuição territorial dos povos indígenas da região do Baixo Tapajós e Arapiuns, permitindo compreender a localização da aldeia em relação ao conjunto das terras e comunidades indígenas existentes no oeste do estado do Pará.

FIGURA 3 – Mapa de localização da Aldeia Açaizal, Santarém-Pará



Fonte: Teixeira, Herrera e Terra, 2018.

FIGURA 4 – Povos Indígenas da Região do Baixo Tapajós e Arapiuns, Oeste do Pará



Fonte: Conselho Indígena do Tapajós e do Arapiuns - CITA, 2021.

1.4.4 Interlocutores do estudo

Os interlocutores desta pesquisa foram selecionados a partir de três critérios: tempo de vivência no local, autoridade simbólica reconhecida pela comunidade e conhecimento espacial do território. Entre as lideranças, participaram o cacique, o pajé e o suplente do Conselho de Saúde Indígena — indivíduos com influência e reconhecimento coletivo amplos. Entre os professores, integraram o processo aqueles responsáveis pelas disciplinas de Matemática, Língua Munduruku, Geografia e História. Os estudantes participantes abrangeram do pré-escolar ao 9º ano, envolvendo todas as disciplinas, com vistas a possibilitar uma discussão interdisciplinar dentro da própria comunidade escolar.

O Quadro 1 sistematiza o perfil dos doze interlocutores cujas vozes atravessam esta tese, reunindo em um único lugar a informação que, ao longo dos capítulos, aparece dispersa em notas de rodapé e citações — permitindo ao leitor situar cada fala no interior da comunidade antes mesmo de encontrá-la no texto.

QUADRO 1 – Interlocutores da pesquisa

Interlocutor(a)	Papel / pertença	Temas das interlocuções
Josenildo dos Santos da Cruz	Cacique da Aldeia Açaizal	Bem Viver; demarcação territorial
Elias Morais da Silva	Diretor da Escola Wapurũm-Tip	Mudança de nome; projetos pedagógicos; infraestrutura
Daiane Sousa	Professora / Notório Saber	Notório Saber
Djanira Dias	Professora	Notório Saber; trajetória profissional; Bem Viver
Ociomeide Corrêa da Silva	Professora	Educação e Bem Viver
Josivane Ferreira Rego	Professora	Educação escolar indígena
Eucione Ferreira	Professora	Bem Viver
Rafael Pereira Carvalho	Secretário escolar	Trajetória na escola
Marli Cruz da Silva	Servente escolar	Bem Viver
Rocilda Silva	Moradora quilombola / Conselheira escolar	Vivência quilombola na Aldeia Açaizal
Maria Alves	Moradora / interlocutora comunitária	Bem Viver; economia; logística e transporte
Servente escolar	Sob anonimato	Trajetória na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Contudo, lhes apresento as três primeiras imagens cartográficas produzidas durante as oficinas introduzem algo que o quadro, por sua natureza formal, não pode registrar: o modo como a aldeia é percebida, nomeada e representada por aqueles que nela crescem — antes de qualquer instrução cartográfica externa.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 1 – O lago da aldeia: visão de dentro



Autoria: *Ana Beatriz Sousa Santos — Pré I*

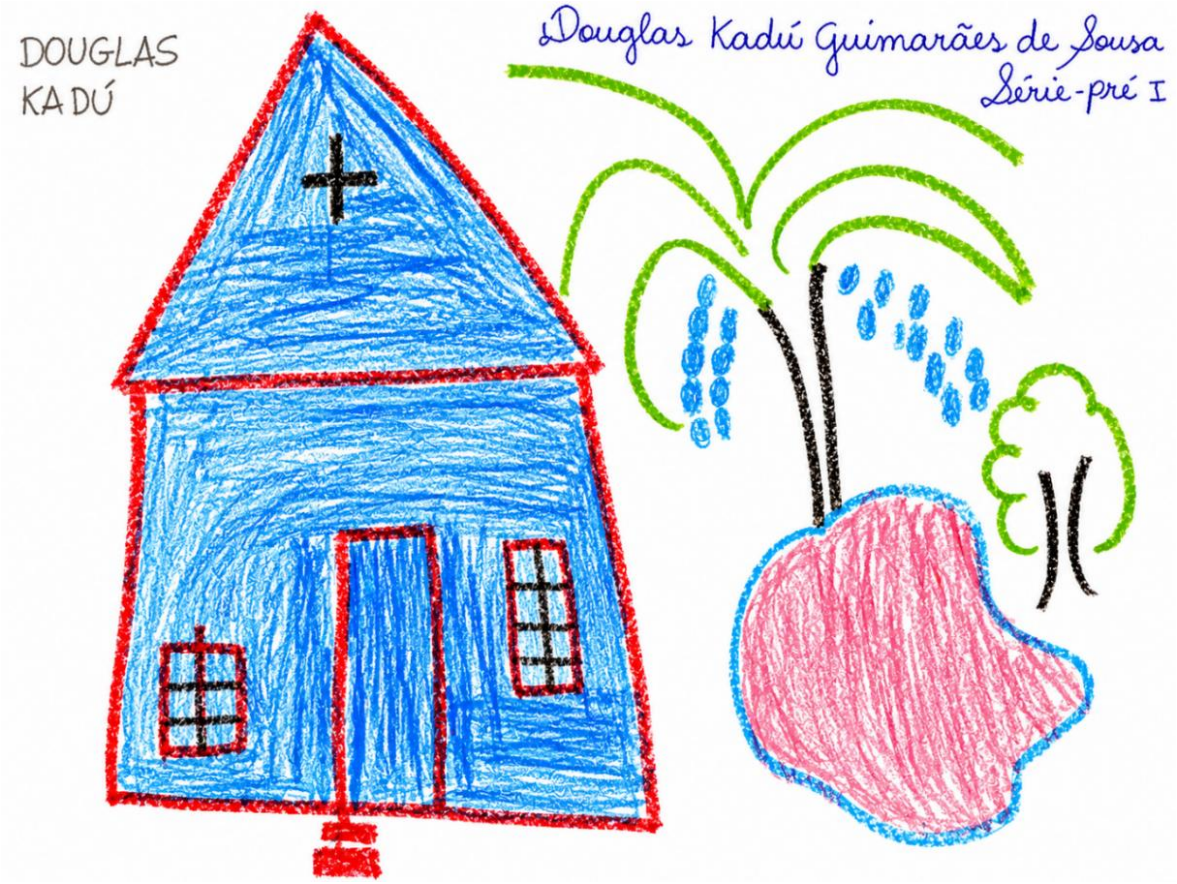
Descrição Analítica: *Grande mancha azul central cercada de açaizeiros e outras árvores. A autora escreve seu nome ao centro da imagem, colocando-se como elemento do território — não como observadora externa. Demonstra o perspectivismo ameríndio em prática: a criança Munduruku não se separa do território ao representá-lo.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Ana Beatriz ainda não foi alfabetizada no sentido convencional do termo — mas já sabe como se cartografa. Ao escrever seu nome no centro do lago que desenhou, ela não comete um erro de representação: pratica uma epistemologia. Na cartografia convencional, o observador está fora do mapa; na cartografia de Ana Beatriz, o observador está dentro do território que representa, porque nunca esteve fora dele. Esse gesto — que um avaliador externo poderia classificar como "egocêntrico" ou "pré-operatório" — é precisamente o que o perspectivismo

ameríndio de Viveiros de Castro (2002) descreve como posicionamento ontológico: a criança Munduruku não representa o lago, ela se representa no lago. É a primeira imagem do corpus, e já contém, em miniatura, o argumento central da tese.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 2 – A igreja e o açaizeiro: referências espaciais primárias



Autoria: *Douglas Kadú Guimarães de Sousa — Pré I.*

Descrição Analítica: *igreja azul com cruz na cumeeira e açaizeiro com frutos maduros ao lado. A cruz como orientação espacial, o açaizeiro como o nome da aldeia representado como ser vivo. Um pré-escolar Munduruku já sabe que o território se chama Açaizal e localiza o açaí como referência territorial primária antes da alfabetização formal.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Douglas Kadú tem a mesma idade de Ana Beatriz e o mesmo estatuto formal — pré-escolar, ainda sem domínio da escrita convencional. Mas escolheu dois elementos e não um: a igreja e o açaizeiro. A escolha é teoricamente precisa. A igreja é o equipamento institucional que orienta o espaço construído da aldeia; o açaizeiro é o ser vivo que dá nome ao território. Que os dois apareçam lado a lado, com o açaizeiro portando frutos maduros — não uma palmeira genérica, mas uma palmeira em produção, no tempo certo —, revela que Douglas Kadú já domina a distinção entre espaço institucional e espaço cosmológico que esta tese analisa nos capítulos seguintes. Ele não precisou de escala nem de legenda: usou cor, posição e a especificidade botânica do açaí maduro. É cartografia territorial antes da cartografia escolar.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 3 – A escola nomeada: Wapurũm-Tip na fachada



Autoria: *Dâmila Vitória Rodrigues — 1º ano.*

Descrição Analítica: *Vista frontal da escola com telhado amarelo e o nome 'Escola Wapurũm-Tip' escrito na fachada. Para um aluno de 1º ano, identificar a escola pelo nome em Munduruku é o mesmo gesto político que a comunidade realizou em 2022 ao aprovar a Lei Municipal nº 21.749: a identidade está inscrita no espaço antes de estar inscrita em documentos.*

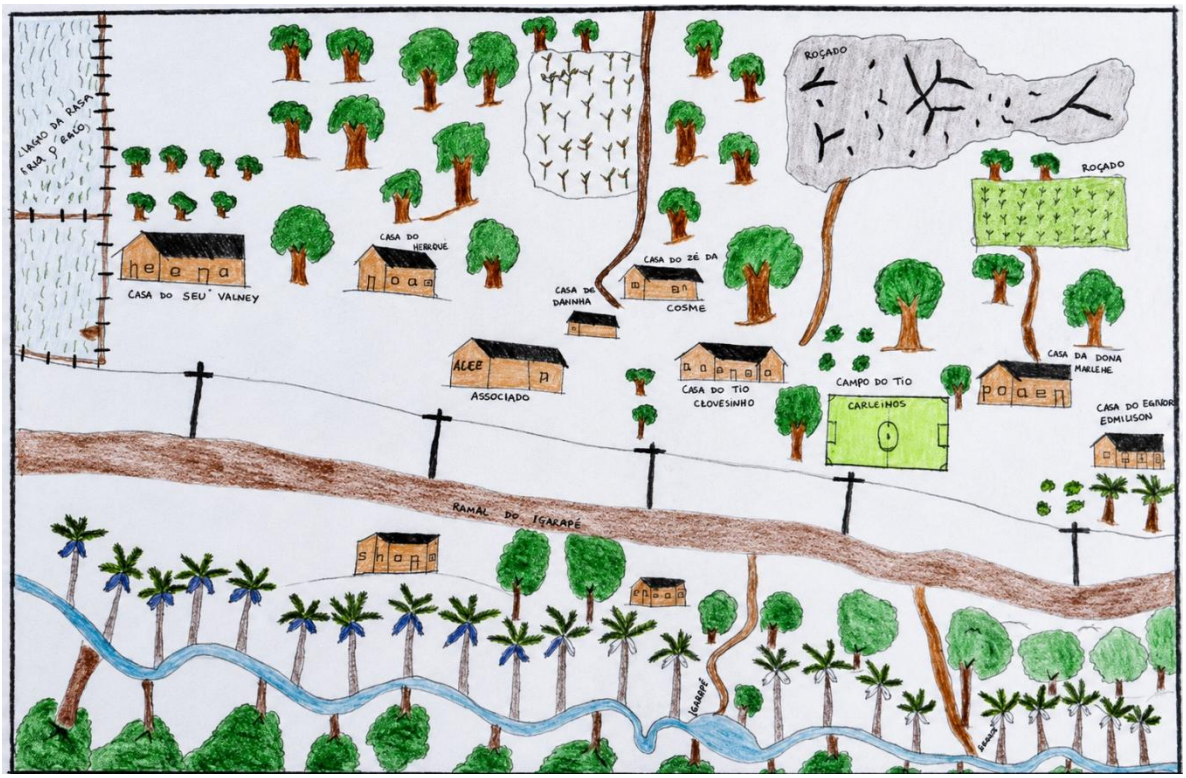
Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Dâmila Rodrigues está no 1º ano — recém-alfabetizada, no sentido do português escrito. E a primeira coisa que escolheu inscrever em seu mapa, com as letras que acabou de aprender, foi o nome da escola em Munduruku: Wapurũm-Tip. Não "Escola", não "Dom Pedro II" — o nome que a escola carregou durante décadas de colonização curricular —, mas o nome que a comunidade escolheu para si em 2022, quando aprovou a Lei Municipal nº 21.749 e realizou o ato de descolonização institucional descrito no Capítulo 3. O desenho de Rômulo não é ilustração dessa decisão política: é sua continuação. A criança que escreve Wapurũm-Tip na fachada da escola que desenhou está praticando o mesmo gesto que os adultos praticaram na assembleia comunitária — inscrever no espaço uma identidade que o Estado tentou apagar. Junto com as Imagens Cartográficas 1 e 2, este desenho demonstra que os três critérios de seleção dos interlocutores desta pesquisa — vivência no local, autoridade simbólica

reconhecida e conhecimento espacial do território — não são exclusivos das lideranças adultas: estão presentes, em formas próprias, desde o Pré I.

O Quadro 1 reúne os doze interlocutores formais da pesquisa. Alguns deles — entre os quais se destaca o cacique Josenildo dos Santos da Cruz — participaram não apenas das entrevistas, mas também da elaboração de seus próprios mapas da aldeia no contexto das oficinas de cartografia participativa.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 4 – Mapa da Aldeia Açaizal: Cacique Josenildo



Autoria: *Josenildo dos Santos da Cruz — Cacique da Aldeia Açaizal.*

Descrição Analítica: *Mapa de vista zenital com nomenclatura relacional: casas identificadas por moradores (Casa do Diretor Elias, Casa do Cacique Josenildo, Casa do Pai do Diretor), Associação AIASF, três roçados, igarapés, palmeiras de açaí, Ramal do Açaizal como eixo estruturante. No canto superior esquerdo, discretamente: campo de farinha para o gado. O mapa da liderança maior como cartografia de autoridade epistêmica.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O mapa do cacique Josenildo é, no corpus desta pesquisa, o documento de maior autoridade epistêmica — e não por acidente. Josenildo é a liderança máxima da aldeia, o interlocutor que abriu as portas desta pesquisa e que conduziu as mediações necessárias para que a comunidade aceitasse o processo cartográfico. Que ele tenha produzido um mapa próprio

durante as oficinas — não como gesto protocolar, mas como participação efetiva — transforma sua posição no corpus: ele não é apenas informante, é coautor. O mapa que produziu replica a lógica de todos os demais: nomenclatura relacional, casas identificadas pelos moradores ("Casa do Diretor Elias", "Casa do Cacique Josenildo", "Casa do Pai do Diretor"), Ramal do Açaizal como eixo estruturante, roçados e igarapés distribuídos pelo espaço. O único elemento que aparece de forma discreta, quase reticente, no canto superior esquerdo — "campo de farinha para o gado" — é precisamente o que não pertence à lógica territorial da aldeia: a presença do gado, associada ao entorno do agronegócio, ocupa no mapa do cacique o mesmo espaço marginal que ocupa na realidade vivida da comunidade. Uma liderança que mapeia a pressão externa como elemento periférico, enquanto coloca as casas das pessoas no centro, está praticando cartografia política; e ensinando, pelo próprio gesto, o que esta tese propõe como princípio metodológico.

As quatro imagens cartográficas que abrem o corpus — da pré-escolar que se inscreve no lago, ao pré-escolar que escolhe a palmeira (açaí) e a cruz (igreja), ao aluno de 1º ano que nomeia a escola em Munduruku, ao cacique que mapeia a aldeia pelos seus moradores — estabelecem o argumento que os capítulos seguintes desenvolvem: o território Munduruku não é espaço inerte a ser representado, mas cosmos habitado a ser transmitido. E a escola que reúne esses quatro cartógrafos — do Pré I ao cargo mais alto da liderança comunitária — é o lugar onde essa transmissão se institucionaliza.

1.4.5 Produção de dados

A produção dos dados foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação participativa e do conhecimento situado, o que implicou compreender o campo não como espaço de mera extração de informações, mas como contexto relacional de construção compartilhada de sentidos (Fals Borda, 1981; Thiollent, 2011; Haraway, 1988). Em consonância com essa orientação, os procedimentos adotados buscaram articular diferentes linguagens de registro — verbal, visual, cartográfica e observacional — de modo a captar, em sua complexidade, as relações entre território, Bem Viver, escola e luta socioterritorial na Aldeia Açaizal.

Foram mobilizados, ao longo da pesquisa, diferentes procedimentos de produção de dados, entre os quais se destacam: interlocuções com lideranças, anciãos, professores, jovens e demais moradores da comunidade; entrevistas semiestruturadas e narrativas; observação de atividades comunitárias e escolares; registros em caderno de campo; registros fotográficos e em áudio; e, de modo central, oficinas de mapeamento participativo voltadas à elaboração de materiais cartográficos produzidos coletivamente. Esses procedimentos não foram utilizados de

forma isolada, mas articulados entre si, permitindo que um mesmo fenômeno fosse apreendido por diferentes entradas e escalas de observação. A relevância dos interlocutores e das oficinas já se anuncia no conjunto inicial de imagens e figuras da tese, que apresentam a aldeia, suas lideranças e as primeiras expressões do trabalho cartográfico (Cf. Figura 1, Figura 2 e Figura 5).

As interlocuções realizadas com a comunidade tiveram papel estruturante na pesquisa, tanto para a compreensão do território vivido quanto para a definição das prioridades do processo cartográfico. As entrevistas e conversas possibilitaram reunir narrativas sobre memória territorial, usos do espaço, conflitos fundiários, práticas educativas, saberes tradicionais e transformações recentes no cotidiano da aldeia. Já os registros em caderno de campo permitiram acompanhar situações, interações, ambiências e deslocamentos que não se esgotam na fala formalizada, mas compõem o tecido vivo da experiência etnográfica.

Os registros fotográficos e em áudio foram utilizados como recursos complementares de documentação do processo, contribuindo para preservar falas, cenas, oficinas, materiais produzidos e situações de campo relevantes à análise. No caso das produções cartográficas, esses registros foram especialmente importantes para acompanhar não apenas os mapas em sua forma final, mas também os gestos, discussões, negociações e decisões que constituíram sua elaboração. Tal dimensão processual pode ser visualmente percebida tanto no mapa desenhado pelo cacique Josenildo quanto na produção coletiva dos professores da Escola Wapurũm-Tip (Cf. Imagem Cartográfica 4 e Imagem Cartográfica **5**).

No centro da produção de dados situam-se as oficinas de cartografia social, por meio das quais se construíram croquis, mapas, desenhos e registros espaciais vinculados às experiências e aos conhecimentos dos participantes. Essas oficinas permitiram reunir referências territoriais diversas — lugares sagrados, áreas de uso cotidiano, marcos de memória, espaços escolares, recursos naturais e zonas de conflito —, produzindo um corpus cartográfico que não deve ser entendido como simples ilustração da pesquisa, mas como parte constitutiva de seu próprio percurso metodológico. Essa centralidade do material cartográfico é coerente com a tradição da Nova Cartografia Social da Amazônia (Almeida, 2013; PNCSA, 2015) e também se manifesta na variedade de imagens produzidas ao longo do processo, que abarcam desde referências espaciais primárias até estratos ecológicos, economia local, cartografia medicinal e cartografias da escola.

A opção por combinar essas diferentes estratégias de produção de dados decorre do entendimento de que o território, tal como vivido e significado pelo povo Munduruku da Aldeia Açaizal, não pode ser apreendido adequadamente por um único procedimento. A articulação

entre fala, observação, imagem e cartografia permitiu construir uma base empírica mais consistente e sensível às múltiplas dimensões do fenômeno investigado.

A Figura 5 registra um momento de construção coletiva do mapa da aldeia pelos professores da Escola Wapurũm-Tip durante as oficinas de cartografia.

FIGURA 5 – Construção do Mapa da Aldeia Açaizal pelos docentes



Fonte: Autora, março de 2025.

Os materiais cartográficos e gráficos produzidos nas oficinas — em especial os mapas elaborados pelos próprios atores sociais (Figura 4) —, articulados à teorização desenvolvida a partir deles, compõem o Atlas Social da Aldeia Açaizal, produto central desta pesquisa. Esse Atlas pode subsidiar a própria aldeia e a escola como fonte de consulta e como base para a reelaboração de atividades pedagógicas em diferentes componentes curriculares, com destaque para Geografia e Ciências.

1.4.6 Análise de dados

Após a realização do trabalho de campo e a sistematização inicial do material produzido, os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, orientada pelo enfoque ideo-central, compreendido por Teixeira (2005) como uma manifestação da análise temática voltada à identificação das ideias centrais que emergem dos discursos e das situações observadas. A adoção desse enfoque mostrou-se adequada à natureza do corpus da pesquisa, composto por interlocuções, registros de campo, materiais cartográficos,

observações e documentos produzidos ao longo do processo participativo.

Em termos operacionais, a análise envolveu a leitura reiterada dos registros escritos, a escuta e transcrição dos materiais em áudio considerados centrais para o estudo, a organização das anotações de campo e o exame interpretativo das produções cartográficas elaboradas nas oficinas. Esse movimento permitiu identificar núcleos recorrentes de sentido relacionados, entre outros aspectos, à memória territorial, ao uso do espaço, às práticas do Bem Viver, às formas de transmissão intergeracional de conhecimentos, à presença de conflitos socioterritoriais e ao papel da escola na organização da vida coletiva.

As falas dos interlocutores não foram tratadas como ilustrações acessórias da argumentação, mas como parte fundamental do processo analítico. Sempre que mobilizadas no texto, elas foram interpretadas em diálogo com as observações de campo, com os materiais cartográficos produzidos e com a bibliografia de referência, buscando evitar tanto sua fragmentação descontextualizada quanto sua mera reprodução descritiva. O objetivo foi entrelaçar as perspectivas dos participantes aos eixos conceituais da pesquisa, preservando a densidade situada de suas formulações.

No caso específico das produções cartográficas, a análise não se restringiu ao conteúdo espacial representado nos mapas, croquis e desenhos. Considerou-se também o processo de elaboração desses materiais: quem participou de sua construção, quais referências foram priorizadas, que elementos suscitaram consenso ou divergência e de que modo os próprios participantes interpretaram aquilo que estavam grafando. Desse modo, os materiais cartográficos foram analisados simultaneamente como produto e como processo, isto é, como registros territoriais e como acontecimentos metodológicos. Essa perspectiva é particularmente importante em uma tese que propõe a cartografia social como instrumento técnico-político de visibilização territorial e como suporte pedagógico intercultural, como já enunciado no resumo do trabalho.

A análise procurou, ainda, articular diferentes níveis do material empírico, evitando separar rigidamente o que foi dito, observado, desenhado e validado coletivamente. A convergência entre essas diferentes fontes permitiu maior consistência interpretativa e favoreceu a identificação de relações entre território, educação, memória, conflito e Bem Viver que talvez não emergissem com a mesma nitidez caso cada conjunto de dados fosse tratado de forma isolada.

Assim, mais do que buscar uma categorização abstrata do material, a análise foi conduzida com o propósito de compreender como o processo cartográfico, em sua dimensão relacional, pedagógica e política, produziu conhecimento sobre a Aldeia Açaizal e,

simultaneamente, contribuiu para a reflexão da própria comunidade sobre seu território, sua escola e suas lutas.

1.4.7 Etnografia do Processo Cartográfico

A produção dos dados cartográficos foi organizada em três fases sequenciais e interdependentes, concebidas não apenas como etapas operacionais da pesquisa, mas como momentos etnográficos distintos de construção de vínculos, elaboração de materiais e validação comunitária. Essa organização permitiu acompanhar o processo cartográfico em sua dimensão relacional, pedagógica e política, respeitando o ritmo da comunidade e a lógica participativa que orienta a pesquisa.

A primeira fase, de mobilização e sensibilização, teve duração aproximada de três meses e envolveu conversas preliminares com o cacique Josenildo Cruz e outras lideranças da aldeia, apresentação da proposta da tese em assembleia comunitária e identificação dos participantes mais diretamente implicados no processo cartográfico, entre os quais anciãos conhecedores do território, professores e jovens estudantes. Essa etapa foi fundamental para a pactuação coletiva da pesquisa, para o alinhamento de expectativas e para a construção das condições de legitimidade do trabalho de campo. Nesse momento inicial, houve resistência por parte de algumas famílias não indígenas residentes na aldeia, exigindo a mediação das lideranças e esclarecimentos sobre os objetivos e os benefícios coletivos da pesquisa. Longe de constituir um episódio secundário, essa tensão revelou a complexidade intercultural do território e evidenciou que o processo cartográfico seria desenvolvido em um espaço marcado por negociações de pertencimento, legitimidade e disputas em torno do uso do território. As imagens da aldeia e da liderança local situam esse contexto de inserção e interlocução (cf. Figura 1 e Figura 2).

A segunda fase, de oficinas de mapeamento participativo, estendeu-se por cerca de quatro meses e foi organizada em três oficinas temáticas complementares. A primeira concentrou-se na memória territorial e reuniu anciãos em torno da identificação de lugares sagrados, antigas moradias, rotas tradicionais e referências históricas do território. A segunda voltou-se ao mapeamento dos recursos naturais e contou com a participação de adultos da comunidade, que registraram áreas de caça, pesca, coleta e roçados, além de outros usos cotidianos do espaço. A terceira oficina envolveu jovens estudantes na cartografia do presente, contemplando elementos como a escola, áreas de lazer e conflitos territoriais vivenciados na contemporaneidade. Em todas elas, utilizaram-se mapas-base impressos, papel vegetal, lápis coloridos e GPS comunitário. A dinâmica dessas oficinas encontra expressão tanto no registro

fotográfico da construção do mapa pelos professores quanto nos materiais cartográficos produzidos ao longo do processo, em especial o mapa da aldeia desenhado pelo cacique Josenildo e a produção coletiva dos docentes da Escola Wapurũm-Tip (Cf. Figura 5, Imagem Cartográfica 4 e Imagem Cartográfica 5).

Essas oficinas não foram compreendidas apenas como momentos de coleta de dados, mas como espaços de produção compartilhada de conhecimento territorial. Ao mapear, os participantes registravam informações espaciais, narravam memórias, disputavam sentidos, nomeavam conflitos e explicitavam critérios próprios de relevância territorial. Nesse processo, a etnografia cartográfica exigiu atenção tanto aos materiais produzidos quanto às interações, consensos, desacordos e demais dinâmicas que acompanharam sua elaboração.

A terceira fase, de sistematização e validação, teve duração aproximada de dois meses e compreendeu a organização do material produzido nas oficinas, a digitalização dos mapas, as reuniões de devolutiva com a comunidade e a incorporação dos ajustes sugeridos pelos participantes. Esse processo de validação constitui parte central da metodologia adotada, pois reafirma que os mapas não são propriedade individual da pesquisadora nem simples anexos da tese, mas produtos coletivos vinculados à vida da aldeia. A aprovação comunitária permitiu revisar informações e fortalecer a legitimidade política e pedagógica dos materiais produzidos.

Entre os produtos resultantes da fase de oficinas, destaca-se o mapa da Aldeia Açaizal produzido pelos professores da Escola Wapurũm-Tip em mutirão cartográfico, pela densidade de referências mobilizadas e pelo modo como articula dimensão territorial e potencial pedagógico (vide Imagem Cartográfica 5). Sua importância, no entanto, não reside apenas no produto final, mas no processo que o gerou: uma experiência coletiva de reflexão sobre o território, a escola e a possibilidade de transformar o mapeamento em instrumento de ensino, memória e resistência.

Ao tratar etnograficamente o processo cartográfico, esta pesquisa desloca o foco do mapa como objeto acabado para o mapeamento como prática social situada. Isso significa compreender que cartografar, no contexto da Aldeia Açaizal, envolve muito mais do que registrar espacialidades: envolve ativar memórias, mediar diferenças, compartilhar saberes, explicitar conflitos e construir, em linguagem cartográfica, formas próprias de nomear e defender o território.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 5 – Mapa da Aldeia Açaizal pelos docentes



Autoria:*Professores/as da Escola Wapurũm-Tip.*

Descrição Analítica: *O mapa é composto por seis folhas coladas em sequência, formando um panorama horizontal (4x2). Essa escolha formal já é um argumento: nenhuma folha individual comportaria a extensão do território como os professores o concebem. O Ramal do Açaizal funciona como eixo organizador — não uma orientação norte-sul abstrata, mas a linha concreta de circulação pela qual a aldeia existe. Tudo se distribui ao longo dele.*

Setor oeste (extremo esquerdo): *A "Secretaria" aparece nomeada com placa — é a entrada da Aldeia Açaizal e ponto de conexão com as aldeias e vilas vizinhas onde o ônibus para Santarém passava, o mesmo trajeto do Pau da Visagem. Açaizeiros, campo de areia com marcação central, casas, retorno de moto. A distância entre a Secretaria e o núcleo da aldeia está representada com precisão vivencial: são metros de caminhada diária, não de escala cartográfica.*

Setor central: *Uma bifurcação/entroncamento do ramal. Caixa d'água (cilindro azul), roças indicando cultivo ativo, casas dispersas. O "Tanei" identificado é provavelmente nome de morador ou local específico — referência relacional, não endereço.*

Setor leste (núcleo da aldeia): *Concentração de equipamentos coletivos identificáveis — escola (verde, maior), igreja, posto de saúde, mercearia/comércio, campo de futebol (retângulo verde com marcação central). Casas coloridas em maior densidade. À direita extrema, um semicírculo em arco — roça coletiva ou área de uso delimitada pelos próprios professores.*

O mapa não tem rosa dos ventos, escala numérica nem legenda formal. Tem algo mais preciso para a metodologia desta tese: ***nomes de moradores, nomes de lugares, marcadores de função e cor como código coletivamente acordado****.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, setembro de 2025.

O mapa foi produzido sobre seis folhas emendadas — escolha que não é técnica, mas territorial: o Ramal do Açaizal não cabe numa folha A3, e os professores recusaram a redução. A via estruturante corre horizontalmente pelo centro da composição, com a Secretaria nomeada no extremo oeste — ponto de conexão com Santarém, o mesmo trajeto que a narrativa do *Pau da Visagem*, registrada no Caderno Cartográfico (2023c), descreve como fronteira noturna entre o mundo ordinário e o mundo dos encantados. A sobreposição não é coincidência: o espaço que os professores cartografaram de dia é o mesmo que os moradores mais velhos nomearam como lugar de presença cosmológica. A leste, o núcleo da aldeia se adensa em equipamentos coletivos — escola, campo de futebol, casas identificadas por cores, estruturas comunitárias. Entre os dois polos, roças com hachura uniforme, caixa d'água, bifurcação do ramal, nomes de moradores usados como marcadores de lugar. Não há rosa dos ventos nem escala numérica: a orientação é vivencial, a escala é a do passo e do deslocamento cotidiano. Este mapa não representa o território da aldeia — representa o território como os professores o habitam, o percorrem e o ensinam. É a diferença que separa a cartografia convencional da cartografia educacional: a primeira registra o espaço; a segunda transmite o pertencimento.

Este documento ocupa lugar singular no corpus desta pesquisa, e por razões que se articulam entre si. Diferentemente dos demais materiais cartográficos analisados — produzidos

individualmente por estudantes ou por lideranças em contexto de interlocução com a pesquisadora —, este é obra do corpo docente coletivo da Escola Wapurũm-Tip: são os professores representando, em mutirão, o território que ensinam. Não há mediação externa na produção, não há instrução sobre o que incluir ou excluir — há professores indígenas negociando entre si, ao redor de folhas emendadas, o que o seu território é e como ele deve ser mostrado. Essa autoria coletiva docente valida o argumento central desta tese sobre cartografia educacional de modo que nenhuma citação teórica alcança: demonstra, na materialidade do próprio documento, que os professores da Wapurũm-Tip já praticam aquilo que a tese propõe como princípio pedagógico — antes de a tese existir como texto acabado. O processo de produção é igualmente revelador: um mutirão cartográfico é, na acepção Munduruku, um *puxirum* — trabalho coletivo fundado na reciprocidade, em que cada participante contribui com o que sabe para uma obra que pertence a todos. O mapa é simultaneamente produto e evidência do Bem Viver como prática pedagógica concreta: não foi encomendado por instância externa, não foi avaliado por rubrica curricular, não gerou nota — foi feito porque o território precisa ser representado e porque representá-lo juntos é, em si, um ato político de pertencimento. A decisão de emendar as seis folhas, por fim, merece ser lida como gesto epistemológico preciso: os professores recusaram a redução do território ao formato disponível. Como argumenta Bordenave (2002), participação genuína implica transformar as condições do processo, não apenas operar dentro delas — e é exatamente isso que aconteceu quando as folhas foram emendadas uma a uma: o suporte foi recusado como limite, o formato foi subvertido como condição, e o território foi afirmado, literalmente, em sua extensão real.

O Quadro 2 sintetiza as três fases em seus elementos constitutivos — duração, participantes, instrumentos e produtos — permitindo visualizar tanto a progressão temporal do processo quanto a coerência entre a abordagem participativa declarada e os procedimentos efetivamente adotados em campo.

QUADRO 2 – Fases da pesquisa cartográfica

Fase	Duração	Participantes	Instrumentos	Produtos
1 — Mobilização	3 meses	Cacique, lideranças, comunidade	Assembleias, reuniões	Pacto comunitário de participação
2 — Oficinas	4 meses	Anciãos, adultos, jovens	Mapas-base, GPS, papel vegetal	Mapas temáticos participativos

3 — Validação	2 meses	Comunidade ampliada	Reuniões de devolutiva	Atlas Social — versão validada

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A etnografia do processo cartográfico aqui descrita — suas três fases, seus participantes, seus instrumentos e, acima de tudo, os documentos que produziu — não é apenas relato de procedimento metodológico. É a demonstração de que a Aldeia Açaizal e a Escola Wapurũm-Tip já dispõem, antes mesmo da conclusão desta pesquisa, de uma prática cartográfica própria: um Caderno de memórias coletivas, calendários dos ciclos do território, narrativas de lugares encantados e um mapa de seis folhas feito pelos professores em mutirão. O Atlas Social que os capítulos seguintes apresentam não inaugura essa prática — a sistematiza, a amplia e a devolve à comunidade em formato que ela possa continuar construindo sem a mediação da pesquisadora. É esse o sentido mais preciso da pesquisa-ação participativa: não produzir conhecimento sobre a comunidade, mas com ela — e deixar, ao final, instrumentos que ela possa usar por conta própria.

2 ELEMENTOS INICIAIS PARA UMA CARTOGRAFIA SOCIAL DO POVO MUNDURUKU

Este capítulo apresenta os elementos teórico-conceituais que sustentam a cartografia social como instrumento de pesquisa e como prática política no contexto do povo Munduruku da Aldeia Açaizal. Para isso, organiza-se em torno de quatro eixos articulados: (1) a cartografia social como ferramenta metodológica e epistemológica; (2) o conceito de território usado e suas especificidades no contexto indígena; (3) os fundamentos e os desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil; e (4) a territorialização e o movimento indígena no Baixo Tapajós, com ênfase nos Munduruku e na Aldeia Açaizal. Esses eixos convergem para demonstrar que a cartografia social, quando articulada ao Bem Viver e à EEI, não é apenas metodologia de pesquisa, mas instrumento de (r)existência territorial e pedagógica.

Para Farias, Finnato e Leite (2022), a Cartografia Social é uma abordagem que vai além da mera representação geográfica: ela se propõe a mapear a realidade social de comunidades, integrando aspectos culturais, econômicos e políticos. Ao inventariar o entorno da escola, a cartografia tem como premissa:

> é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e a outra parte da natureza, intencionalizados em direção a uma educação emancipatória. Por isso, a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas essa ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a outra parte da natureza (Farias; Finnato; Leite, 2022, p. 33

Essa prática busca envolver a população na construção do conhecimento sobre seu próprio território usado, promovendo a valorização das experiências e saberes locais, visto que as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem Viver, “a viver e conviver em plenitude, de forma a promover relações e contextos de harmonia, potencializando relações integrais entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais” (Fleuri, 2017), para favorecer o bom trabalho e a convivência entre pesquisadora e comunitários nas aldeias indígenas.

Cabe ressaltar que, diferentemente da cartografia tradicional, que muitas vezes ignora as vozes dos moradores e as dinâmicas sociais, a cartografia social enfatiza a participação ativa da comunidade. Ela utiliza métodos participativos, como oficinas e debates, onde os moradores contribuem com informações sobre suas vivências, desafios e aspirações. Assim, os mapas

resultantes não são apenas instrumentos de representação espacial, mas sim narrativas coletivas que refletem a identidade e a luta por direitos sociais.

Além disso, a cartografia social pode servir como uma ferramenta poderosa para o *advocacy*[2] e a mobilização social. Ao tornar visíveis questões como a desigualdade, a exclusão e as reivindicações territoriais, esses mapas podem ajudar a sensibilizar autoridades e a sociedade em geral sobre a necessidade de políticas públicas mais inclusivas. Em suma, a cartografia social é uma prática que não só revela a complexidade dos espaços sociais, mas também empodera as comunidades, promovendo um diálogo mais justo e equitativo sobre a construção do território usado.

A Cartografia Social, quando informada pelo perspectivismo ameríndio (ver seção 3.2.7), não mapeia apenas o espaço físico ou os usos humanos do território, mas as relações entre diferentes subjetividades — humanas e não-humanas — que o habitam. Os lugares sagrados, as áreas de caça, os rios e a floresta não são apenas recursos ou espaços, mas moradas de seres dotados de perspectiva própria, com os quais os Munduruku mantêm relações de respeito, reciprocidade e cuidado.

2.1 A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA

A operacionalização da pesquisa (procedimentos de campo, oficinas, registros e tratamento dos materiais) está detalhada na seção 1.4. Nesta seção, a cartografia social é discutida sobretudo como estatuto epistemológico e político de produção de conhecimento situado, com ênfase na participação e na coautoria comunitária.

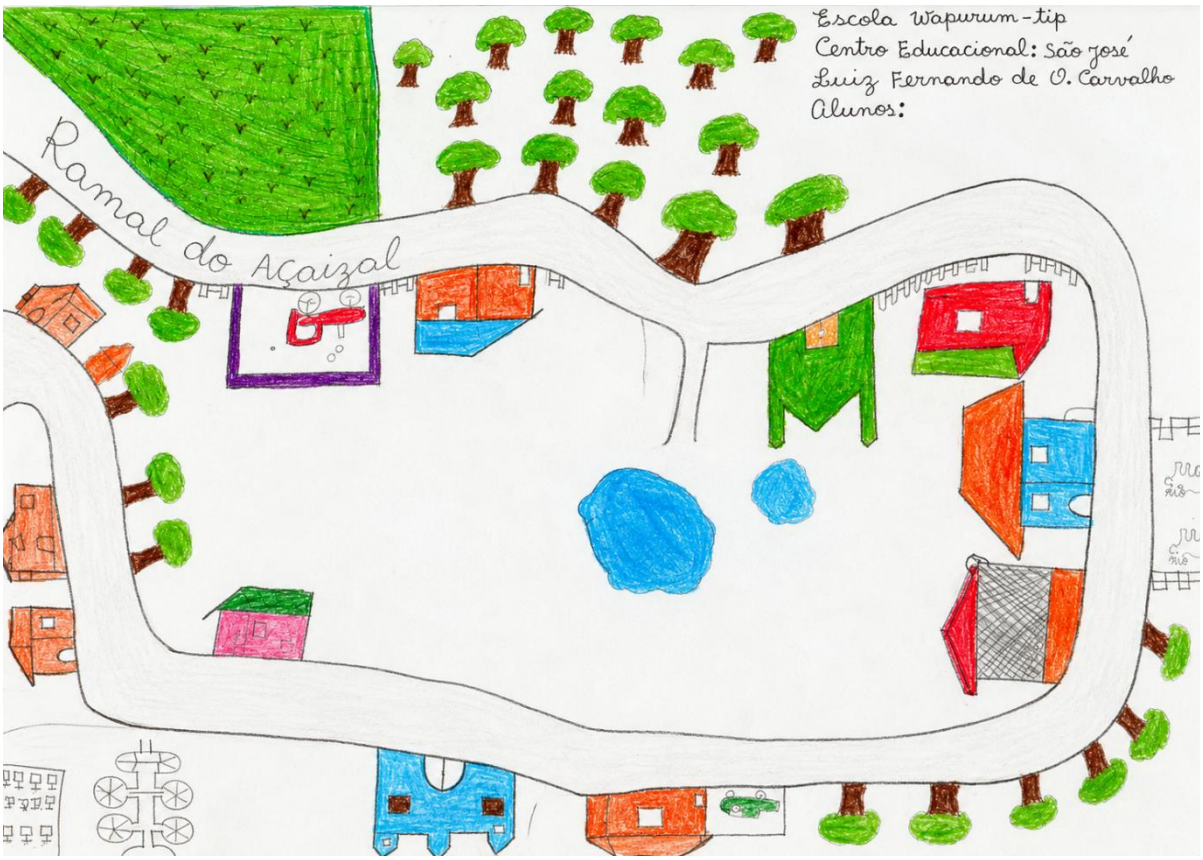
A escolha da Cartografia Social como ferramenta metodológica permite mapear os vínculos entre a comunidade e seu entorno, sendo uma abordagem que utiliza mapas e representações cartográficas para expressar as vivências e as demandas de grupos, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade. A seguir, destacam-se alguns pontos-chave da Cartografia Social.

[2] *Advocacy* é um termo que se refere a ações e estratégias voltadas para influenciar políticas públicas, promover direitos e defender interesses de grupos ou causas específicas. Envolve atividades como lobby, mobilização social, sensibilização e educação pública, com o objetivo de gerar mudanças em legislações, práticas governamentais ou comportamentos sociais. No contexto da cartografia social, o *advocacy* se manifesta quando os mapas e dados gerados são utilizados para destacar problemas e necessidades da comunidade, buscando chamar a atenção de autoridades, organizações e do público em geral. Isso pode resultar em ações concretas, como melhorias nas infraestruturas, implementação de políticas públicas ou maior visibilidade para questões de injustiça social. Portanto, *advocacy* é uma forma de fortalecer vozes marginalizadas e promover a equidade social (Gozetto; Morgado, 2018)

2.1.1 Saber local e empoderamento territorial

A cartografia social toma a comunidade local como protagonista do processo de mapeamento, atribuindo-lhe papel ativo na produção e sistematização de informações sobre o território, em contraste com modelos tradicionais nos quais especialistas externos monopolizam a elaboração cartográfica. Nesse deslocamento, o mapeamento participativo reposiciona o centro da produção do conhecimento técnico nos sujeitos que vivem e produzem o território cotidianamente. Como destacam Oliveira, Lobão e Chao (2022, p. 44), "a participação comunitária nas tomadas de decisão, independentemente do fim específico, da origem ou do grau de instrução dos participantes, revela no mapeamento participativo uma função de intermediação para a construção do conhecimento e figura como instrumento de luta social". A Imagem Cartográfica 6, produzida por Luiz Fernando de O. Carvalho durante as oficinas de mapeamento participativo, demonstra esse princípio antes de qualquer argumentação teórica.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 6 – Mapa zenital da Aldeia Açaizal



Autoria: *Luiz Fernando de O. Carvalho — Fundamental,*

Descrição Analítica: *Vista aérea com o Ramal do Açaizal como via estruturante, casas diferenciadas por cor, quadra esportiva, lago azul central, área verde ao norte. Escala implícita e ponto de vista zenital sem instrução formal. Cartografia como conhecimento territorial vivido: emerge do território*

antes de ser ensinada como técnica

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Luiz Fernando não recebeu instrução sobre como produzir uma vista zenital — adotou espontaneamente o ponto de vista aéreo porque é assim que conhecem seu território: de cima, como quem o percorreu tantas vezes que já o carrega internalizado. O Ramal do Açaizal aparece como eixo estruturante — não por convenção cartográfica ensinada, mas porque é o eixo real em torno do qual a aldeia se organiza. As casas diferenciadas por cor não obedecem a uma legenda formal: obedecem à memória de quem sabe distinguir cada residência por quem nela habita. O lago azul ao centro e a área verde ao norte não são elementos de composição estética — são referências espaciais primárias para quem cresceu usando essas águas e essa mata. O que os autores produziram é precisamente o que Oliveira, Lobão e Chao (2022) descrevem como função de intermediação do mapeamento participativo: conhecimento territorial vivido convertido em representação cartográfica, sem que nenhum especialista externo tenha operado essa conversão.

Essa participação insere-se em um cenário mais amplo de lutas socioterritoriais na América Latina contemporânea (Svampa, 2019; Haesbaert, 2020), nas quais o território usado torna-se eixo estruturador de mobilizações em torno da defesa de bens comuns, do acesso à água, da proteção das florestas, da resistência ao avanço do agronegócio e da afirmação de autonomias territoriais indígenas e tradicionais. Nessa chave, como observa Haesbaert (2020), as disputas colocam em primeiro plano "a questão da vida e da própria existência/sobrevivência, numa espécie de biopolítica desde abaixo", indicando que a defesa territorial ultrapassa a dimensão fundiária e envolve a reprodução física, cultural e espiritual das comunidades. O mapa de Camila e Luiz Fernando, lido sob essa perspectiva, não é apenas produto de uma oficina escolar: é afirmação de que a aldeia existe, tem forma, tem nome e tem gente — antes que qualquer documento estatal a reconheça ou a negue.

Por isso, a cartografia social não se reduz a instrumento neutro de levantamento de dados: ao tornar visíveis práticas e ocupações historicamente invisibilizadas pelos mapas oficiais, ela afirma direitos e disputa legitimidade frente a representações estatais e corporativas do espaço. Tal perspectiva implica reconhecer o saber local como fonte legítima de conhecimento, valorizando perspectivas e experiências tradicionalmente negligenciadas e compreendendo a geografia e a cartografia como instrumentos de empoderamento e transformação social, na medida em que se "privilegia o conhecimento popular, simbólico e cultural, como meio de produzir o mapeamento de território[s] usados tradicionais, étnicos,

sagrados e coletivos, em áreas urbanas e zonas rurais" (Gorayeb et al., 2021, p. 86). A escala implícita do mapa de Camila e Luiz Fernando — que não foi calculada, mas *sentida*, a partir do corpo que percorreu o ramal e reconhece a distância entre a quadra esportiva e o lago — é exatamente esse saber popular que a cartografia social propõe elevar ao estatuto de conhecimento legítimo.

Ao mesmo tempo, esse processo exige problematizar a participação em suas diferentes formas e intensidades. Para Bordenave (2002), participar não é apenas estar presente ou ser consultado, mas exercer efetivo poder sobre decisões que afetam a própria vida, variando de níveis de informação até formas de cogestão e autogestão. Essa gradação permite compreender o trabalho desenvolvido na Aldeia Açaizal não como mera consulta comunitária, mas como exercício de coautoria na produção do conhecimento territorial: nas oficinas de mapeamento, os participantes não apenas forneceram informações, mas definiram coletivamente o que deveria compor a representação cartográfica e o que deveria permanecer resguardado, afirmando sua autoridade sobre o conhecimento e sobre os modos de representar o território. O fato de que Camila e Luiz Fernando incluíram a área verde ao norte — sem que nenhum roteiro de oficina previsse sua inclusão — é, no vocabulário de Bordenave, o exercício dessa autoridade: decidiram o que o mapa deveria conter.

Assim, a cartografia social fortalece a capacidade comunitária de reivindicar e moldar seu próprio território usado, podendo ser entendida como "a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão" (Acselrad; Nuñes Viégas, 2013, p. 17). Trata-se, portanto, de uma prática simultaneamente metodológica, política e epistemológica, pela qual a comunidade se reconhece como sujeito produtor de conhecimento e agente ativo na defesa e afirmação de seus territórios.

O contexto de pressão sobre o território Munduruku do Planalto Santareno, que justifica a necessidade urgente de instrumentos como a Cartografia Social, é eloquentemente descrito pelo Cacique Manoel da Rocha Munduruku:

> *"A nossa terra está sendo invadida pelo agronegócio e nós vem enfrentando sérios problemas. A gente sofre pelo desmatamento, a gente sofre pelo agrotóxico, a gente sofre pela construção de um porto que querem construir dentro do nosso lago Maiká." (Manoel da Rocha Munduruku, Cacique da Aldeia Ipaupixuna, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 0:14-0:36)*

Esta fala sintetiza as múltiplas ameaças que incidem simultaneamente sobre o território tradicional: expansão do agronegócio, desmatamento, contaminação por agrotóxicos e projetos

de infraestrutura portuária. O lago Maiká que o Cacique Manoel menciona como ameaçado por um porto é, na escala da aldeia, o mesmo lago azul central que Camila e Luiz Fernando colocaram no coração de seu mapa. A convergência não é coincidência: é demonstração de que a cartografia social produzida nas oficinas desta pesquisa e a denúncia política das lideranças do território compartilham o mesmo referente — um lugar que existe, que tem nome, que foi cartografado por quem o habita, e que precisa ser defendido. É diante deste cenário de conflito que a cartografia social cumpre sua função mais fundamental: tornar o território visível nos termos de quem o vive, antes que ele seja redefinido nos termos de quem o ameaça. A Cartografia Social tem se expandido no Brasil nos últimos anos, especialmente em sua aplicação para subsidiar a resolução de conflitos por meio da produção de documentos cartográficos — conflitos que envolvem disputas de interesses, uso de recursos naturais e questões socioambientais, visto que "os grupos em disputa possuem níveis diferenciados de força [...], o que reforça a importância da adoção desse tipo de visão cartográfica, dado o empoderamento dos grupos mais vulneráveis no processo" (Souto, 2021, p. 17).

2.1.2 A característica de uma metodologia flexível e subversiva

A abordagem pode adotar uma variedade de técnicas, desde desenhos manuais até o uso de tecnologias digitais, dependendo das condições e das necessidades do contexto., ou seja, “fugir do aprisionamento de velhos esquemas interpretativos, das categorias e dos conceitos que envelheceram e não são capazes de tornar intelegíveis as experiências emancipatórias do presente e, por isso mesmo, tendem a invisibilizar ou descredibilizar as lutas do nosso tempo” (Cruz, 2013, p. 132),

O caráter subversivo da cartografia social manifesta-se, sobretudo, na subversão epistêmica que ela opera. Historicamente, o ato de mapear foi monopólio do Estado e da ciência ocidental moderna, que se atribuíram a autoridade exclusiva para representar "objetivamente" o espaço. Como demonstrou Harley (2009), mapas nunca são neutros: são instrumentos de poder que legitimam certas territorialidades (propriedade privada, soberania estatal) e invisibilizam outras (territórios tradicionais, cosmologias espaciais indígenas).

Oliveira Jr. (2009) argumenta que toda produção de imagens espaciais – mapas, fotografias, filmes – é um gesto na cultura, uma ação que pretende "fazer a realidade funcionar" conforme apresentada. Quando povos indígenas produzem seus próprios mapas, não estão meramente "aplicando técnicas cartográficas", mas grafando o espaço segundo suas próprias lógicas – invertendo a hierarquia que historicamente os colocou como objetos de mapeamento

(povos a serem conhecidos, inventariados, controlados) e afirmando-se como interlocutores cartográficos.

Essa inversão é, fundamentalmente, decolonial: recusa-se a colonialidade epistêmica que decretou que apenas certos saberes (científicos, ocidentais, brancos) podem produzir representações legítimas do mundo. A cartografia social, nesse sentido, é metodologia subversiva porque desestabiliza o monopólio moderno-colonial da produção de conhecimento geográfico.

2.1.3 A função da representação multidimensional

A cartografia social não se limita a aspectos físicos do território usado, mas também abrange dimensões culturais, históricas e socioeconômicas, oferecendo uma visão holística e integrada do espaço vivido pela comunidade, onde a “Cartografia Social atua como ferramenta de análise crítica e participativa, de forma a privilegiar a delimitação e caracterização espacial de territórios em disputa, seja por interesses socioambientais, econômicos e culturais, com vínculos ancestrais e simbólicos” (Gorayeb et al., 2021, p. 67).

Este método contrasta com a cartografia tradicional por seu foco na perspectiva e nas necessidades das comunidades locais. Ao contrário da cartografia tradicional, que pode focar em dados geográficos objetivos, a Cartografia Social prioriza a perspectiva dos moradores, permitindo que eles articulem suas próprias realidades, experiências e necessidades. Essa prática é frequentemente usada em processos de planejamento participativo, promovendo a inclusão social e a valorização do saber local.

A representação multidimensional característica da cartografia social articula-se com a compreensão de que existem múltiplas formas de imagear o espaço, cada uma produzindo uma geografia específica (Oliveira Jr., 2009). Não se trata de complementaridade harmoniosa entre técnicas, mas de reconhecimento de que mapas científicos, mapas comunitários, desenhos infantis, fotografias aéreas e narrativas orais produzem versões distintas do território usado, cada qual dotada de legitimidade própria.

Oliveira Jr. (2009) identifica duas grandes tradições de mirada sobre o mundo: a perspectiva frontal (horizontal, do observador em pé – tradição do cinema, pintura, fotografia) e a perspectiva aérea (vertical, do observador "no infinito" – tradição dos mapas, satélites). Cada perspectiva educa nosso olhar para ver o espaço de determinada maneira: a perspectiva aérea produz uma visão totalizante, desencarnada, que favorece o controle estatal-administrativo; a perspectiva frontal mantém o observador no interior do território usado, produzindo geografias encarnadas, vividas, percorridas a pé.

Na cartografia social, essas múltiplas perspectivas coexistem: mapas oficiais (Google Earth, FUNAI) fornecem visão aérea; caminhadas de mapeamento, desenhos comunitários e fotografias de lugares significativos produzem visões frontais/vividas. Essa multiplicidade não é fraqueza metodológica, mas reconhecimento de que o território usado é múltiplo – não existe "o" território usado objetivo a ser representado, mas territórios copresentes, negociados, disputados.

2.2 TERRITÓRIO USADO: CONCEITUAÇÃO E PERSPECTIVA ADOTADA

A compreensão do conceito de **território usado** é fundamental para esta pesquisa, uma vez que a Cartografia Social da Aldeia Açaizal se constitui como instrumento de afirmação territorial do Povo Munduruku. Assim, antes de avançar na discussão sobre cartografia social e territorialidade indígena, faz-se necessário explicitar com rigor o que se entende por território usado neste trabalho.

Assim, o conceito de território usado ocupa posição central na Geografia contemporânea, embora seu significado tenha sofrido transformações ao longo da história da disciplina. Como observa Vasconcelos (2024, p. 234), "o conceito de território usado, portanto, nem sempre foi considerado entre os mais importantes em nossa disciplina, embora, ultimamente, tenha adquirido maior relevância". De fato, na geografia tradicional, o território usado estava frequentemente associado à dimensão político-administrativa do Estado, enquanto nas abordagens contemporâneas o conceito ganhou complexidade, incorporando dimensões simbólicas, culturais e relacionais.

A palavra território deriva do latim *territorium*, formado por *terra* + *torium*, com dois significados possíveis: "pertencendo a" ou "em torno de" (Gottmann, 1973, p. 16). Essa dupla etimologia já sugere a tensão entre apropriação/pertencimento e delimitação/circunscrição que marca o conceito.

2.2.1 Território na perspectiva de Milton Santos: do território usado à forma-conteúdo

Para compreender o território na perspectiva crítica adotada nesta pesquisa, recorremos fundamentalmente à obra do geógrafo brasileiro Milton Santos, cuja contribuição para a renovação conceitual da Geografia foi decisiva. Como sintetiza Queiroz (2014, p. 157):

> O território usado, para Milton Santos, não é organizado somente pelo Estado, como também, não está restrito, para Milton Santos, à dimensão política do espaço, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder (Souza, 2013). Há também o uso e a apropriação desse território por outros agentes. Ele engloba as relações de poder, assim como, as relações econômicas e simbólicas.

Milton Santos supera a concepção estritamente político-administrativa de território ao propor o conceito de território usado, deslocando o foco da forma territorial abstrata para o território efetivamente vivido, apropriado e transformado, apropriado e transformado pelos sujeitos sociais. Como esclarece Santos (1994, p. 16), não é o território em si a categoria de análise social, mas sim o território usado, sinônimo de espaço geográfico. Esta perspectiva implica colocar no centro da análise os sujeitos concretos e suas práticas espaciais.

Segundo Queiroz (2014, p. 157), na obra de Milton Santos:

> O território usado é constituído pelo território forma – espaço geográfico do Estado – e seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem: as firmas, as instituições – incluindo o próprio Estado – e as pessoas.

Esta concepção triádica dos agentes territoriais (firmas, instituições e pessoas) é fundamental para compreender que o território usado não se reduz ao espaço de exercício da soberania estatal, mas se constitui como arena de múltiplos interesses, conflitos e solidariedades.

O território usado, na perspectiva miltoniana, é simultaneamente material e social. Como esclarece Queiroz (2014, p. 157):

> O território-forma é o espaço material e o território usado é o espaço material mais o espaço social. O território usado é constituído pelo território-forma – espaço geográfico do Estado – e seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem.

Esta dialética entre forma e conteúdo é crucial: o território usado possui uma configuração territorial – "as infraestruturas (meio ecológico e meio construído)" – e uma dinâmica territorial – "os agentes (firmas, instituições e pessoas) externos e internos, novos e velhos, do mercado e do Estado" (Queiroz, 2014, p. 159).

2.2.2 Território usado como produto de atores sociais e relações de poder

Na renovação conceitual da Geografia, Claude Raffestin (1993) oferece contribuição decisiva ao afirmar que o território usado é um "produto dos atores sociais" (p. 7), cuja análise exige superar concepções estritamente jurídico-administrativas. Para Raffestin (1993, p. 143), conforme citado em Vasconcelos (2024, p. 239):

> [...] o espaço é anterior ao território usado. O território usado se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (um ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar do espaço, concreta ou abstratamente, (por exemplo pela representação), o ator "territorializa" o espaço.

Esta concepção enfatiza que o território usado não é dado, mas produzido pela ação de

interlocutores que se apropriam do espaço material e simbolicamente. As relações de poder, nesta perspectiva, "se traduzem por malhas, redes e centralidades" (Raffestin, 1993, p. 7, apud Vasconcelos, 2024, p. 239), configurando o território usado como campo de forças em permanente tensão.

Três dimensões indissociáveis caracterizam o território nesta perspectiva:

1. **Dimensão material**: o território usado como base física, substrato espacial, conjunto de objetos naturais e técnicos – o que Milton Santos denomina "configuração territorial" (Santos, 1996);
2. **Dimensão simbólica**: o território usado como projeção de intencionalidades, campo de significados, espaço de identidades coletivas;
3. **Dimensão prática**: o território usado como arena de ações, conflitos, solidariedades e transformações sociais – o "território usado" propriamente dito (Santos, 1994, 15-20).

Raffestin (1993) também propõe que o território usado é formado por superfícies (as estruturas econômicas, políticas e culturais), linhas (as redes) e pontos (os lugares), como documenta Queiroz (2014, p. 157). Esta tríade topológica permite compreender o território usado como sistema complexo de relações espaciais, onde as diferentes territorialidades se articulam e se confrontam.

2.2.3 Território usado como totalidade da formação socioespacial

Com base nas contribuições teóricas apresentadas, adota-se neste trabalho a seguinte definição operacional de território usado:

Território usado é o espaço geográfico apropriado, usado e significado por sujeitos sociais, constituindo-se simultaneamente como base material de existência, campo de relações de poder e arena de construção de identidades coletivas. O território usado não é mero substrato físico delimitado, mas sim forma-conteúdo, realidade indissociável entre configuração espacial (materialidade) e dinâmica social (práticas, significados, intencionalidades). (Elaboração própria, com base em Santos, 1994; Raffestin, 1993; Haesbaert, 2020; Queiroz, 2014.)

Esta definição incorpora seis dimensões fundamentais que, antes de serem enumeradas, podem ser reconhecidas numa imagem produzida por um estudante do 3º ano da Escola Wapurũm-Tip durante as oficinas de mapeamento participativo.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 7 – Rio, floresta e campo cercado: estratos do território



Autoria: *Juan Oliveira de Abreu — 3º ano*

Descrição Analítica: *Rio com peixes e barco de madeira, margem com açaizeiros e outras palmeiras, nuvem com chuva representada em sistema de pontos e traços abstratos (convenção inventada), campo cercado com animais à direita. A criança de 3º ano representa o mesmo espaço aquático que Ana Beatriz (Pré I), com linguagem visual completamente diferente — demonstrando que o território é conhecido antes de ser formalizado.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Juan Oliveira de Abreu tem oito ou nove anos e não recebeu instrução sobre como representar sistemas hidrológicos, mas o que produziu contém todas as dimensões que a definição acima enuncia. O rio com peixes e o barco de madeira são *apropriação e uso*: alguém pesca, alguém navega, o rio não é abstração geográfica, mas prática cotidiana. As margens com açaizeiros e outras palmeiras são *materialidade*: chão, floresta, água, o ecossistema que sustenta a aldeia. A nuvem com chuva — representada em sistema de pontos e traços que Juan inventou, sem convenção cartográfica prévia — é *dinamicidade*: o território não é estático, ele chove, ele varia, ele tem tempo além do espaço. O campo cercado com animais à direita é o elemento que mais carrega *relacionalidade*: a cerca não é detalhe arquitetônico, é fronteira — entre o espaço da comunidade e o espaço do outro, entre o que é da aldeia e o que a pressiona. E tudo junto — rio, floresta, chuva, cerca — constitui o que Santos (1994) denomina território usado como

forma-conteúdo: materialidade e significado indissociáveis, inscritos no mesmo papel por uma criança que conhece esse espaço antes de ter aprendido a nomeá-lo teoricamente.

As seis dimensões da definição adotada neste trabalho são as seguintes. Primeiro, *apropriação e uso*: o território usado é produzido pela ação de sujeitos concretos — povos, comunidades, grupos sociais — que dele se apropriam material e simbolicamente. Segundo, *materialidade*: o território usado possui uma base física, ecológica e técnica — é chão, floresta, rio, aldeia, roça, infraestrutura. Terceiro, *relacionalidade*: o território usado é tecido por redes de relações sociais — relações de poder, relações econômicas, relações de solidariedade. Quarto, *significação*: o território usado é investido de sentidos, memórias, cosmologias, constituindo-se como espaço de identidade coletiva. Quinto, *dinamicidade*: o território usado não é estático, mas constantemente produzido e transformado pelas práticas sociais, pelos conflitos, pelas alianças. Sexto, *multiescalaridade*: o território usado articula diferentes escalas, do local ao regional, conectando-se a dinâmicas mais amplas sem perder sua especificidade.

2.2.4 Território usado indígena: especificidades conceituais

No contexto dos povos indígenas, o conceito de território usado adquire conotações específicas que exigem explicitação. A perspectiva de encontro de saberes, como propõe a ecologia de saberes de Boaventura Santos, é crucial para compreender a territorialidade indígena. Como demonstra Raffestin (1993, p. 161, apud Vasconcelos, 2024, p. 239-240), "a territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas", abarcando, portanto, todas as dimensões da vida social.

O território usado indígena não se reduz à parcela de terra juridicamente demarcada — a Terra Indígena no sentido estrito do direito fundiário —, mas abarca dimensões que o mapa de Juan, à sua maneira, já inscreveu no papel. O território-cosmos integra terra, floresta, rios, seres humanos e não-humanos numa teia de relações cosmológicas — é o rio de Juan habitado por peixes que têm subjetividade, não apenas biomassa. O território-memória inscreve a história coletiva, as narrativas míticas e os lugares sagrados no espaço — é a convenção de chuva que Juan inventou porque nenhuma convenção cartográfica existente capturava como ele experimenta o tempo do território. O território-sustento é a base material de reprodução física e cultural do grupo, incluindo roças, áreas de caça, pesca e coleta — é o barco de madeira que navega o rio porque alguém precisa pescar. O território-identidade é o espaço de constituição do "nós" coletivo, da diferença cultural, do modo de vida específico — é a margem com açaizeiros que distingue esse rio daquele que fica do outro lado da cerca. O território-luta é o espaço de resistência e de afirmação de direitos frente a projetos externos de exploração — é a

cerca no canto direito do desenho de Juan, o único elemento do mapa que não pertence à lógica do território vivido, mas à lógica do território pressionado.

A compreensão do território usado indígena exige reconhecer que nele se articulam múltiplas dimensões — materiais, simbólicas, políticas, econômicas — que formam uma totalidade indissociável. Como argumenta Queiroz (2014, p. 157), os diferentes agentes produzem a dinâmica territorial através de seu uso, apropriação, produção e organização do espaço. Juan, ao reunir numa mesma folha o rio, a floresta, a chuva e a cerca, produziu precisamente essa totalidade — não como conceito aprendido, mas como conhecimento vivido que a oficina de cartografia simplesmente ofereceu suporte para exteriorizar.

2.2.5 Território usado e cartografia social: a mediação instrumental

A Cartografia Social, objeto central desta pesquisa, estabelece com o território usado uma relação instrumental fundamental: ela é meio de objetivação, de explicitação e de afirmação do território vivido. Como argumenta Raffestin (1993, p. 143, apud Vasconcelos, 2024, p. 239), ao apropriar-se do espaço "concreta ou abstratamente, (por exemplo pela representação)", os atores sociais o territorializam. A cartografia social configura-se, precisamente, como uma dessas formas de apropriação pela representação — e o mapa de Juan é exemplo preciso: ao representar o rio com peixes, ele o territorializa como espaço de pesca; ao representar a cerca, ele territorializa a pressão como presença reconhecida e nomeada.

Como afirma Santos (2021, p. 163), os territórios indígenas devem ser compreendidos não apenas como espaços juridicamente delimitados, mas como "lugares de cultura e de resistência". Esta formulação converge com a concepção miltoniana de território usado (Santos, 1994), na qual o território se constitui pela apropriação social e não pela mera demarcação formal. Quando se coloca o uso como elemento de entendimento do território (Santos, 1994), convocam-se os sujeitos da ação em suas existências concretas, tornando visível o tecido complexo da sociedade que se exterioriza espacialmente. A cartografia social, portanto, não apenas representa o território usado, mas contribui para produzi-lo como território usado-pensado, território usado-reivindicado — e, no caso desta pesquisa, como território usado-ensinado: o que Juan cartografou em 2025 pode ser o material didático com que seus próprios filhos aprenderão, décadas adiante, que este rio tem nome, que tem peixes, que tem chuva, e que tem uma cerca do lado direito que não deveria estar lá.

Ela torna visível o que muitas vezes permanece invisibilizado nos mapas oficiais: os múltiplos usos do território, as territorialidades sobrepostas, os conflitos fundiários, os lugares sagrados, as áreas de reprodução cultural. Como sintetizam Santos e Silveira (2001, p. 247), o

território usado inclui "a materialidade, que inclui a natureza e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política" — exatamente as dimensões que Juan inscreveu numa folha de papel, com lápis de cor, durante uma oficina de março de 2025.

2.2.6 Síntese conceitual

As páginas anteriores construíram o argumento teórico sobre o território usado a partir de múltiplas tradições disciplinares. Esta síntese não os repete: identifica as três premissas que orientam toda a análise subsequente e demonstra, por referência ao corpus cartográfico já apresentado, que essas premissas não são apenas posições teóricas — são descrições do que os Munduruku da Aldeia Açaizal já praticam antes de qualquer formulação acadêmica.

A primeira premissa é que **território usado é uso, não apenas forma**: o que importa não é o território abstrato, juridicamente definido, mas o território efetivamente vivido, apropriado e transformado pelos sujeitos sociais. O Mapa do Cacique Josenildo [Imagem Cartográfica 4] demonstrou isso com autoridade de liderança: ele não cartografou a área demarcada ou reivindicada — cartografou as casas, as roças, os igarapés, o açaizal, o ramal. A Terra Indígena enquanto polígono jurídico não aparece em nenhum dos mapas do corpus; o que aparece, em todos eles, é o território enquanto prática — o caminho que se percorre, o lago onde se pesca, o quintal onde cresce a planta medicinal. A Ana Beatriz do Pré I [Imagem Cartográfica 1], ao escrever seu nome dentro do lago que desenhou, não estava transgredindo convenções cartográficas: estava sendo mais fiel ao território do que qualquer mapa técnico — porque o território dela é o lago *com ela dentro*, não o lago como abstração planimétrica.

A segunda premissa é que **território usado é relação, não apenas substrato**: o território se constitui nas e pelas relações sociais — de poder, de trabalho, de significação, de conflito, de solidariedade. O mapa de Jaqueline Silva [Imagem Cartográfica 10], analisado na seção 3.3.2, demonstrou essa premissa de modo que nenhuma citação teórica igualaria: a aldeia existe no mapa de Jaqueline porque as pessoas existem — Casa da Ajanira, Casa do Zeddo, Casa do Valéria. Retiradas as pessoas, desaparecem os lugares. A Cartografia Medicinal de Sâmela e Paola [Imagem Cartográfica 18] demonstrou a mesma premissa no plano da saúde: o sistema de cuidado da aldeia não está centralizado em nenhuma instituição — está distribuído nas relações entre famílias, quintais e plantas. Território como substrato físico seria apenas o solo onde as casas foram construídas; território como relação é a teia que conecta a benzedeira, o boldo no quintal da vizinha e o conhecimento da avó que ensinou quando colher.

A terceira premissa é que **território usado é processo, não apenas estrutura**: o território está em permanente construção, sendo continuamente produzido e transformado pelas

práticas espaciais dos diferentes agentes sociais. O mapa de Josivane Ferreira Rigo [Imagem Cartográfica 20] é a evidência mais direta: ele não representa o território como estrutura estável — representa um processo em curso, o cerco sendo apertado ao norte e ao sul pelo avanço da soja. A cerca que Juan Oliveira de Abreu incluiu no canto direito de seu mapa [Imagem Cartográfica 7], sem que nenhum roteiro de oficina previsse sua inclusão, é o mesmo processo registrado por uma criança de oito anos que cresceu vendo a fronteira se mover. O território não é a aldeia congelada numa imagem — é a aldeia sendo continuamente produzida pela escola que renomeia, pelas organizações que resistem, pelas oficinas que cartografam, e simultaneamente pressionada por agentes que querem convertê-la em outra coisa.

Esta compreensão do território usado como uso, relação e processo informa toda a análise subsequente sobre a Cartografia Social como instrumento a serviço do Povo Munduruku — permitindo compreender como a prática cartográfica se articula com a luta territorial, com o Bem Viver e com a Educação Escolar Indígena. O que o corpus demonstrou é que essa articulação já existe antes da tese: os estudantes e professores da Escola Wapurũm-Tip não esperaram pela proposta de cartografia educacional aqui desenvolvida para começar a mapear seu território como uso, relação e processo. A tese sistematiza, nomeia e devolve à comunidade em formato acadêmico o que a comunidade já sabia fazer.

2.3 SABERES ANCESTRAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Historicamente, a luta pelo reconhecimento das origens indígenas surge como iniciativa das próprias comunidades, impulsionada pela resistência ao preconceito e pela reivindicação territorial, expressa em reuniões, simpósios, encontros e mapeamentos de costumes — processos que têm gerado conquistas para os movimentos indígenas de maneira geral.

Ressaltando que o processo que levou moradores de várias comunidades ribeirinhas da região do rio Arapiuns/Tapajós a reivindicarem no final dos anos 90 o reconhecimento como grupo ético, garantindo um direito já estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, a autoafirmação enquanto indígenas e o reconhecimento por parte dos órgãos do Governo Federal se entrelaçam com a luta pela demarcação de terras — direito que permanece como problemática constante para as comunidades, na medida em que grandes produtores se apropriam dessas áreas para fins econômicos, com destaque para a monocultura da soja, o cultivo de milho e a criação de gado.

Carvalho (2021) destaca que a identidade dos povos e comunidades tradicionais se constrói na intersecção entre a memória ancestral e as demandas do presente, em um processo dinâmico de reelaboração cultural na contemporaneidade.

2.3.1 Saberes, identidade e transmissão intergeracional

Os povos indígenas são detentores de um vasto repertório de conhecimentos ancestrais, transmitidos e refinados ao longo de inúmeras gerações. Esses saberes se manifestam de maneira holística nas práticas culturais, nos sistemas de valores, nos métodos de ensino e aprendizagem e na relação com o ambiente natural e espiritual (Sá; Silva, 2019). Longe de constituírem um acervo estático, tais conhecimentos configuram sistemas vivos e dinâmicos, que Meliá (1979) denominou "educação indígena" — processo abrangente de transmissão e reprodução de saberes, distinto da educação escolar institucionalizada.

Os métodos de repasse do conhecimento nas comunidades tradicionais são intrinsecamente ligados às práticas cotidianas e rituais: o aprendizado ocorre pela observação direta, pela participação ativa e pela tradição oral (Coimbra, 2020). Conforme destaca Renata Lopes de Oliveira (2023), esse processo caracteriza-se pela transmissão intergeracional, na qual os mais velhos assumem o papel de guardiões e transmissores dos saberes ancestrais. Para Bergamaschi (2007), os anciãos funcionam como biblioteca viva para os jovens, pois acumulam conhecimentos milenares transmitidos por meio da oralidade — narrativas, cantos e histórias que carregam significados culturais profundos e asseguram a continuidade do tecido comunitário. Krenak (2019) enfatiza que esses conhecimentos são indissociáveis da relação com o território e com os elementos da natureza, constituindo uma pedagogia própria dos povos originários, enraizada no lugar e nas relações que o habitam.

A transmissão dos saberes não se realiza de maneira isolada: ela é o vetor por excelência da identidade cultural. Como argumenta Carvalho (2021), a identidade dos povos e comunidades tradicionais se constrói na intersecção entre a memória ancestral e as demandas do presente, em um processo dinâmico de reelaboração cultural na contemporaneidade. Essa identidade se manifesta de forma multifacetada por meio da língua, das expressões artísticas, da organização social e das práticas espirituais (Viveiros de Castro, 2002). Krenak (2020) ressalta que a língua materna representa não apenas um sistema de comunicação, mas um repositório vivo de conhecimentos ancestrais e formas singulares de compreender o mundo. Barreto (2021), indígena da etnia Tukano, enfatiza que as práticas espirituais e rituais são indissociáveis da construção identitária, estabelecendo conexões profundas com o território e os ancestrais. Na perspectiva de De Paula e Marques (2024), a arte indígena contemporânea emerge como forma de expressão política e cultural, reafirmando identidades e questionando estereótipos. Munduruku (2016) argumenta que a organização social tradicional, baseada em princípios de coletividade e reciprocidade, permanece como pilar fundamental da resistência

cultural indígena.

A valorização da identidade cultural na educação escolar indígena não pode ser compreendida como processo abstrato, desconectado do território. Como argumenta Haesbaert (2010, 2020), identidades indígenas configuram-se como territorialidades — isto é, modos de relação vivida com o espaço que constituem a própria base da existência coletiva. Ser Munduruku não é apenas "ter uma cultura", mas habitar territorialmente de modos específicos: conhecer os rios, pescar segundo técnicas próprias, reconhecer plantas medicinais, respeitar sítios sagrados, circular por trilhas ancestrais. A escola, ao valorizar a identidade Munduruku, valoriza, necessariamente, essas práticas territoriais.

Os saberes ancestrais abrangem, ainda, um complexo sistema de conhecimentos técnicos e ecológicos: técnicas sofisticadas de manejo ambiental, práticas agrícolas sustentáveis e profundo entendimento botânico e medicinal (Boscolo; Rocha, 2018). Segundo Kopenawa e Albert (2015), esses conhecimentos são resultado de milênios de observação e interação com os ecossistemas, transmitidos de geração em geração. Para Baniwa (2006), práticas como o sistema de roças consorciadas e o manejo agroflorestal representam modelos altamente eficientes de sustentabilidade ambiental. Na perspectiva de Barreto (2021), o conhecimento medicinal indígena integra aspectos materiais e espirituais, fundamentando-se em uma compreensão holística da saúde. Um levantamento de pesquisas etnobotânicas documentado por Rocha e Marisco (2016) demonstra que os povos indígenas brasileiros conhecem e utilizam mais de duas mil espécies vegetais para fins medicinais, alimentícios e rituais. Como ressalta Munduruku (2009), esse vasto conhecimento está intrinsecamente ligado à preservação das terras tradicionais e à manutenção da biodiversidade. Krenak (2022) enfatiza que tais saberes oferecem alternativas fundamentais para enfrentar as crises ambientais contemporâneas — tornando-os relevantes não apenas para as comunidades que os detêm, mas para o conjunto da humanidade.

É fundamental, portanto, estabelecer a distinção entre a educação indígena tradicional e a educação escolar indígena (Baniwa, 2019). A primeira, segundo Munduruku (2012), constitui um processo holístico e contínuo, intrinsecamente ligado às práticas culturais e ao cotidiano das comunidades. A segunda, institucionalizada e formalizada, representa uma construção histórica que busca integrar os conhecimentos tradicionais ao currículo escolar (Silva; Ferreira, 2021). Conforme destaca Krenak (2018), essa integração requer um delicado equilíbrio entre diferentes epistemologias e formas de transmissão: a disciplina de "notório saber", presente em diversos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas, emerge como conquista importante nesse processo. Para Bergamaschi (2007), esse espaço institucional dedicado à transmissão

sistemática dos ensinamentos indígenas no ambiente escolar representa avanço significativo na luta por uma educação culturalmente apropriada. Como alerta Barreto (2021), a preservação da autenticidade dos saberes ancestrais no contexto escolar demanda vigilância epistemológica e metodológica permanente, de modo a evitar a superficialização ou folclorização dos conhecimentos indígenas.

2.3.2 As Cosmologias e Espiritualidades Indígenas

Os mitos, lendas e o que convencionalmente se chama de "superstições" constituem, na verdade, complexos sistemas de compreensão do mundo e do lugar do ser humano nele. Os mitos, narrativas ancestrais e sistemas espirituais dos povos originários constituem sofisticadas epistemologias e cosmologias que fundamentam sua compreensão do universo e do lugar do ser humano nele (Krenak, 2019). Para Kopenawa e Albert (2015), o que o pensamento ocidental frequentemente reduz a "superstições" representa, na realidade, complexos sistemas filosóficos que integram conhecimentos ecológicos, sociais e metafísicos. Carvalho (2021) enfatiza que estas cosmologias estabelecem relações profundas entre todos os seres - humanos, não-humanos, ancestrais e espíritos - em uma teia de reciprocidade e responsabilidade mútua. Segundo Munduruku (2016), os mitos indígenas não são meras histórias, mas narrativas vivas que codificam conhecimentos fundamentais sobre a existência e orientam as práticas sociais e ambientais. Silva e Souza (2017) destacam que a espiritualidade indígena é indissociável da territorialidade, onde cada elemento da paisagem possui significado sagrado e histórico. Viveiros de Castro (2002) investiga as cosmologias indígenas e suas visões de mundo, enfatizando como essas perspectivas podem contribuir para repensar a relação do ser humano com a natureza, e como sua compreensão pode ser fundamental para uma crítica ao pensamento ocidental que está no centro da crise ambiental. Como ressalta Krenak (2019; 2020: 2022), a preservação destes sistemas cosmológicos é fundamental não apenas para a sobrevivência cultural dos povos indígenas, mas também para a construção de alternativas aos modelos predatórios de desenvolvimento.

2.3.3 A prática agrícola

Para os povos originários, o preparo das terras e as técnicas de cultivo refletem um profundo entendimento dos ecossistemas locais e ciclos naturais. O preparo das terras e as técnicas de cultivo dos povos originários refletem um profundo entendimento dos ecossistemas locais e ciclos naturais, constituindo sistemas agrícolas altamente sofisticados (Baniwa, 2006). Segundo Kopenawa e Albert (2015), estas práticas integram conhecimentos astronômicos,

climáticos e ecológicos transmitidos através de gerações. Para Barreto (2022), o sistema tradicional de agricultura indígena, baseado no policultivo e no manejo agroflorestal, demonstra uma compreensão avançada da biodiversidade e da regeneração florestal. Munduruku (2012) enfatiza que as roças tradicionais não são apenas espaços de produção alimentar, mas também locais de transmissão de saberes e práticas culturais. Pesquisas coordenadas por Alves (2001) documentam como as técnicas agrícolas indígenas contribuem para o enriquecimento do solo e manutenção da agrobiodiversidade, inclusive da agricultura familiar. Como ressalta Krenak (2022), estas práticas agrícolas tradicionais oferecem importantes contribuições para o desenvolvimento de sistemas alimentares sustentáveis e resilientes às mudanças climáticas.

Meliá (1979) denominou este processo abrangente de transmissão e reprodução de conhecimentos como "educação indígena". Este conceito é crucial para entender como os saberes indígenas são perpetuados e adaptados ao longo do tempo, em um processo dinâmico e culturalmente contextualizado.

É fundamental estabelecer a distinção entre a educação indígena tradicional e a educação escolar indígena (Baniwa, 2019). A primeira, segundo Munduruku (2012), constitui um processo holístico e contínuo, intrinsecamente ligado às práticas culturais e ao cotidiano das comunidades. Por outro lado, a educação escolar indígena, institucionalizada e formalizada, representa uma construção histórica que busca integrar os conhecimentos tradicionais ao currículo escolar ocidental (Silva; Ferreira, 2021).

Conforme destaca Krenak (2019), esta integração requer um delicado equilíbrio entre diferentes epistemologias e formas de transmissão de conhecimento e argumenta e, vale a pena repetir e insistir neste ponto, a disciplina de "notório saber", presente em diversos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas, emerge como uma importante conquista neste processo de articulação entre saberes. Para Bergamaschi (2007), este espaço institucional dedicado à transmissão sistemática dos ensinamentos indígenas dentro do ambiente escolar formal representa um avanço significativo na luta por uma educação culturalmente apropriada.

No entanto, como observa Baniwa (2019), a implementação efetiva desta disciplina enfrenta desafios significativos, desde questões estruturais até a necessidade de formação específica para os educadores. Carvalho (2021) enfatiza que o reconhecimento do "notório saber" dos mestres e mestras tradicionais é fundamental para a preservação e continuidade dos conhecimentos ancestrais no contexto escolar contemporâneo.

Barreto (2021) argumenta que a preservação da autenticidade dos saberes ancestrais no contexto escolar demanda uma constante vigilância epistemológica e metodológica. Conforme destaca Baniwa (2019), esta vigilância é fundamental para evitar a superficialização ou

folclorização dos conhecimentos indígenas no ambiente escolar. No entanto, como observa Carvalho (2021), este processo também apresenta oportunidades significativas para o fortalecimento e revitalização das culturas indígenas.

A perspectiva de Jekupé enfatiza que uma abordagem educacional culturalmente sensível pode contribuir para a autodeterminação dos povos indígenas e a valorização de seus sistemas de conhecimento (Rosa, 2014). Estudos conduzidos por Coimbra (2020) e Oliveira (2023) demonstram que escolas indígenas que conseguem estabelecer um diálogo equilibrado entre as diferentes tradições pedagógicas apresentam resultados positivos tanto na preservação cultural quanto no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Portanto, podemos afirmar que há uma dualidade educacional presente nos contextos indígenas e, como tal, reflete a complexidade dos processos de negociação cultural e epistemológica no mundo contemporâneo (Krenak, 2022). Segundo Baniwa (2019), a preservação das tradições e conhecimentos ancestrais precisa ser constantemente equilibrada com as demandas de interação e adaptação a uma sociedade globalizada em constante transformação. Este processo, como argumenta Munduruku (2009), não representa uma simples escolha entre tradição e modernidade, mas sim a construção de novos caminhos de autonomia e resistência cultural.

Santos e Silva (2021) enfatizam que a educação, em suas múltiplas dimensões, constitui um campo estratégico para a afirmação da identidade e dos direitos dos povos originários. Conforme analisa Barreto (2021), este campo educacional transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como espaço de luta política e autodeterminação. Ainda segundo Carvalho (2021), demonstra que as experiências educacionais bem-sucedidas são aquelas que conseguem articular a preservação cultural com o desenvolvimento de ferramentas para a defesa dos direitos dos povos ancestrais.

Baniwa (2006) argumenta que a diversidade de formas de vida das diferentes etnias indígenas na contemporaneidade reflete não uma perda de autenticidade, mas sim a capacidade de ressignificação e resistência cultural destes povos. Como observa Santos e Silva (2021), a socialização dos costumes, rituais e heranças sociais com a sociedade envolvente não diminui sua legitimidade histórica e cultural, mas reafirma a persistência e adaptabilidade das tradições indígenas.

2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Historicamente, a educação indígena era centrada em práticas de ensino que

valorizavam a oralidade, as tradições e os conhecimentos ancestrais. As comunidades transmitiam saberes sobre a natureza, habilidades de sobrevivência, e valores culturais de geração em geração, utilizando métodos que respeitavam a relação íntima com o meio ambiente e a coletividade. No entanto, a colonização trouxe consigo uma abordagem educacional formal, baseada em modelos ocidentais que frequentemente desconsideravam as especificidades culturais dos povos indígenas.

É de conhecimento geral, em detrimento a análise do contexto histórico, que desde o início da colonização no país a educação escolar indígena assumiu diversas facetas, e que apesar de inicialmente ter suas ações pautadas em uma educação para a fé cristã, e por que não dizer uma educação imposta, vemos a importância dessa peculiaridade, face à educação contextual. É perceptível que muito se evoluiu e isso ficou evidente com o passar dos séculos.

A educação escolar indígena no Brasil tem suas raízes profundamente entrelaçadas com o contexto histórico da colonização, que começou no século XVI. Este período marcou o início de um processo de contato entre os europeus e as populações indígenas, que resultou em transformações significativas em diversas esferas da vida indígena, incluindo a educação.

2.4.1 Colonização e Assimilação Cultural

O processo de colonização do Brasil, iniciado no século XVI, caracterizou-se por uma sistemática imposição do paradigma cultural europeu sobre as populações nativas. Os portugueses, como principais agentes colonizadores, implementaram um projeto de dominação que transcendia a mera ocupação territorial, estabelecendo um complexo sistema de subordinação cultural e epistemológica dos povos indígenas (Ribeiro, 1995).

As políticas de assimilação cultural, fundamentadas no etnocentrismo europeu, foram instrumentalizadas através de diversas estratégias institucionais, com destaque para a atuação das ordens religiosas, especialmente os jesuítas. Estas políticas, que se apresentavam sob o pretexto de "civilizar" as populações nativas, resultaram em um processo de violenta aculturação, provocando a erosão sistemática dos conhecimentos tradicionais e das estruturas socioculturais indígenas (Freire, 2004).

O sistema educacional implementado durante o período colonial funcionou como um dos principais mecanismos de dominação cultural. As práticas pedagógicas, longe de reconhecerem a diversidade e a riqueza das culturas nativas, operavam como ferramentas de imposição da língua portuguesa, dos valores cristãos e dos costumes europeus, em detrimento das línguas e tradições locais (Saviani, 2007). Este processo resultou não apenas na desvalorização dos saberes ancestrais, mas também na extinção de numerosas línguas indígenas

e na desestruturação de complexos sistemas culturais que haviam se desenvolvido ao longo de milênios (Cunha, 2012).

Ao abordar a realidade dos povos indígenas no Brasil, é essencial reconhecer que o contato com os europeus durante o processo de colonização resultou em profundas transformações nas formas de aprendizado e na transmissão de valores. Esse encontro não apenas alterou a estrutura social e cultural dessas comunidades, mas também impactou a própria concepção de educação nativa.

2.4.2 O Papel da Igreja Católica na Educação Indígena Colonial

A atuação da Igreja Católica na colonização brasileira, especialmente através da Companhia de Jesus, constituiu-se como elemento fundamental no processo de transformação cultural dos povos indígenas. Os jesuítas, chegados ao Brasil em 1549 junto com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, estabeleceram um sistema educacional que se tornaria o principal instrumento de aculturação dos povos nativos durante o período colonial (Paiva, 1982).

Nesse quadro, as missões religiosas (reduções/aldeamentos) operaram como centros de catequese e instrução, articulando uma “pedagogia brasílica” que combinava expedientes do humanismo europeu com estratégias adaptadas ao contexto local, mas sempre subordinadas aos objetivos colonizadores (Hansen, 2010). Os recursos didáticos — música, teatro e outras expressões — integravam um repertório pedagógico cuja finalidade central era evangelizar e reordenar a vida social indígena, tornando inseparáveis educação formal e catequese; por isso, como observam Bittar e Ferreira Jr. (2005), tais práticas visavam sobretudo à substituição de matrizes culturais nativas por valores cristãos europeus. As cartas jesuíticas registram, ainda, a aprendizagem e a sistematização de línguas indígenas (notadamente o Tupi, associado a Anchieta), um movimento ambivalente que, longe de preservar a diversidade cultural, funcionou como tecnologia de governo e dominação simbólica (Pompa, 2003). Por fim, os colégios jesuíticos, embora pioneiros como instituições formais, reproduziram uma hierarquização cultural que interpretava a alteridade como falta diante do padrão europeu (Todorov, 2019).

A educação ministrada nestas instituições, apesar de sua inegável importância histórica, serviu como mecanismo de implementação do projeto colonial, contribuindo para o que Santos (2019) denomina "epistemicídio" - a destruição sistemática dos conhecimentos e formas de conhecer próprios dos povos colonizados. O sistema educacional jesuítico, ao privilegiar exclusivamente os valores cristãos europeus, colaborou decisivamente para a desarticulação

dos sistemas de conhecimento indígenas e suas formas tradicionais de transmissão cultural.

2.4.3 A Educação Formal Indígena no Brasil do Século XIX

A proclamação da independência do Brasil em 1822 marcou o início de um novo período na história da educação brasileira, caracterizado pela tentativa de estruturação de um sistema educacional nacional. Contudo, como observa Almeida (2010), este processo foi marcado por profundas contradições, especialmente no que se refere ao tratamento dado às populações indígenas.

O século XIX foi caracterizado pela implementação de políticas educacionais que, embora representassem uma tentativa de sistematização do ensino, mantiveram-se fundamentalmente alinhadas com os paradigmas coloniais no que concernia aos povos indígenas. Segundo Ferraro (2009), o período foi marcado por um paradoxo: enquanto se buscava construir uma identidade nacional própria, distinta da portuguesa, persistia-se na negação das culturas indígenas como componentes legítimos desta identidade.

De acordo com Cunha (1992), a legislação educacional do período, incluindo a primeira Constituição do Império (1824), sequer mencionava especificamente a educação indígena, evidenciando o descaso institucional com estas populações. O Ato Adicional de 1834, que descentralizou a educação básica para as províncias, também não contemplou as especificidades das comunidades indígenas.

O modelo educacional implementado seguia estritamente os padrões europeus, caracterizando o que Schwarcz (1993) denomina como "imperialismo cultural interno". As escolas que surgiam neste período, mesmo aquelas próximas às comunidades indígenas, operavam sob uma lógica assimilacionista, visando à incorporação dos indígenas à sociedade nacional através da supressão de suas características culturais distintivas.

Monteiro (2001) destaca que as políticas educacionais do período estavam intrinsecamente ligadas ao projeto mais amplo de "civilização" dos povos indígenas, o qual incluía a imposição da língua portuguesa, a introdução de práticas agrícolas europeias, a imposição de valores e costumes da sociedade nacional, e o desenraizamento cultural sistemático.

Lima (1995) argumenta que este período foi crucial na constituição de um aparato estatal voltado para a gestão dos povos indígenas, no qual a educação funcionava como instrumento de controle e "domesticação". O autor denomina este processo como "poder tutelar", caracterizado pela combinação de práticas administrativas e dispositivos de poder que visavam à transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais.

2.4.4 O Século XX e a Luta pelo Reconhecimento dos Direitos Indígenas à Educação

A década de 1970 representou um momento crucial na história dos povos indígenas brasileiros, marcando o início de uma nova fase na luta por reconhecimento e direitos. Este período foi caracterizado pela emergência de movimentos sociais indígenas organizados e pelo surgimento de importantes organizações de apoio à causa indígena (Baniwa, 2006).

Segundo Santos (2017), três fatores foram determinantes para as transformações ocorridas neste período: a articulação dos movimentos indígenas em escala nacional, o apoio de setores progressistas da sociedade civil e o contexto internacional favorável aos direitos humanos e à autodeterminação dos povos.

O processo de reconhecimento dos direitos indígenas à educação diferenciada foi resultado de uma intensa mobilização social. De acordo com Silva (2001), as primeiras experiências de educação escolar verdadeiramente indígena surgiram de iniciativas das próprias comunidades, frequentemente apoiadas por organizações não-governamentais e setores progressistas da academia.

Grupioni (2008) destaca que este período foi marcado pela transição de uma perspectiva integracionista para um modelo de educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural, o que envolveu o reconhecimento do direito à diferença, a valorização das línguas indígenas, a incorporação de saberes tradicionais no currículo escolar e a formação de professores indígenas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico no reconhecimento dos direitos indígenas. Como observa Carneiro da Cunha (2018), pela primeira vez na história do país, foi garantido aos povos indígenas o direito de permanecerem indígenas, abandonando-se oficialmente a perspectiva assimilacionista que caracterizava a legislação anterior.

Ferreira (2001) analisa os avanços constitucionais em relação à educação indígena, destacando o reconhecimento do direito ao uso das línguas maternas, a garantia de processos próprios de aprendizagem, a proteção das manifestações culturais e a obrigatoriedade do ensino bilíngue.

O período pós-constituinte foi marcado por importantes avanços na legislação educacional. Segundo Luciano (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) consolidaram juridicamente o direito a uma educação diferenciada.

No entanto, como aponta Maher (2007a), ainda persistem diversos desafios, como a implementação efetiva das políticas públicas, a formação adequada de professores indígenas, a

produção de material didático específico e a garantia de financiamento adequado.

2.4.5 Educação Intercultural e Bilinguismo na Educação Indígena Contemporânea

A educação escolar indígena contemporânea tem se desenvolvido sob o paradigma da interculturalidade, que busca estabelecer um diálogo genuíno entre diferentes sistemas de conhecimento. Segundo Walsh (2009a), a interculturalidade na educação indígena vai além da simples coexistência de culturas distintas, propondo uma interação dialógica que desafia as assimetrias históricas de poder. De acordo com Candau (2014), essa perspectiva intercultural se caracteriza por diversos elementos fundamentais, como o reconhecimento da alteridade, o diálogo entre diferentes saberes, a afirmação das identidades culturais específicas, o questionamento das visões essencialistas de cultura e a promoção de processos de empoderamento das comunidades indígenas.

O bilinguismo, conforme destacado por Maher (2007a), tem sido um elemento central na educação escolar indígena atual, diferenciando-se das práticas anteriores, nas quais as línguas indígenas eram utilizadas apenas como "ponte" para o aprendizado do português. O novo modelo visa um bilinguismo aditivo, que fortalece tanto a língua materna quanto a língua portuguesa. Segundo D'Angelis (2012), os principais aspectos desse bilinguismo na educação indígena incluem a valorização e o desenvolvimento das línguas maternas, a alfabetização inicial na língua indígena, a introdução gradual e contextualizada da língua portuguesa, a produção de materiais didáticos bilíngues e o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino bilíngue.

A integração entre os saberes tradicionais e o currículo oficial tem sido um dos maiores desafios da educação intercultural. Tassinari (2001) argumenta que as escolas indígenas funcionam como "espaços de fronteira", onde diferentes tradições de conhecimento se encontram e se transformam mutuamente. Luciano (2013) identifica algumas estratégias bem-sucedidas para promover essa integração curricular, como a incorporação das práticas tradicionais no cotidiano escolar, a participação de anciãos e especialistas tradicionais, a adequação do calendário escolar aos ciclos e rituais da comunidade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos culturalmente situados.

A educação escolar indígena enfrenta, no entanto, vários desafios persistentes, que envolvem tanto a formação de professores quanto a implementação de políticas públicas eficazes.

Segundo Grupioni (2013), a formação de professores indígenas enfrenta múltiplos obstáculos, entre os quais se destacam a necessidade de uma formação específica e diferenciada,

a carência de programas de formação continuada, as dificuldades logísticas e de acesso, além da ausência de materiais didáticos adequados para as realidades culturais e linguísticas indígenas.

Baniwa (2019) aponta diversos desafios na implementação de políticas educacionais para as comunidades indígenas, destacando a burocratização excessiva, a insuficiência de recursos financeiros, a descontinuidade administrativa e as dificuldades de articulação entre as diferentes esferas governamentais. Esses obstáculos comprometem a eficácia das políticas públicas e dificultam a promoção de uma educação intercultural e bilíngue de qualidade.

2.4.6 A Educação Indígena na Contemporaneidade

A educação escolar indígena no Brasil contemporâneo está em um processo de transformações profundas, mas ainda enfrenta desafios significativos. Segundo Bergamaschi e Silva (2007), apesar dos avanços legais e do reconhecimento formal dos direitos educacionais indígenas, persistem obstáculos que dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente diferenciada e culturalmente adequada às realidades dessas comunidades.

Esses avanços convivem, contudo, com obstáculos estruturais persistentes — de infraestrutura, formação docente, financiamento e produção de materiais didáticos — analisados detalhadamente na seção 2.5.8.

Os movimentos indígenas têm articulado suas demandas educacionais por meio de diversas frentes de luta. Segundo Munduruku (2012), as principais reivindicações incluem a autonomia na gestão escolar, a participação efetiva na elaboração de políticas educacionais, o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem e a valorização dos conhecimentos tradicionais, elementos fundamentais para o fortalecimento da educação indígena no Brasil.

Baniwa (2019) aponta algumas direções promissoras para o futuro da educação indígena, como o fortalecimento das iniciativas de formação de professores indígenas, o desenvolvimento de tecnologias educacionais culturalmente apropriadas, a ampliação das experiências de gestão escolar autônoma e a intensificação do diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos. Essas medidas podem contribuir significativamente para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e alinhado com as necessidades e a realidade das comunidades indígenas.

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (Brasil,1998), a educação escolar indígena passou a ser caracterizada por cinco princípios fundamentais: comunitária, bilíngue, intercultural, diferenciada e específica. Esses princípios refletem a busca por uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas,

promovendo sua autonomia e preservando suas identidades.

O princípio da educação comunitária implica que todo o processo pedagógico, desde o planejamento do calendário escolar até a definição dos objetivos e conteúdos curriculares, deve ser construído em estreita colaboração com a comunidade indígena. A participação ativa da comunidade é essencial para garantir que a educação esteja alinhada às suas necessidades e valores culturais. Assim, a escola se torna um espaço que reflete a dinâmica e os saberes tradicionais da comunidade.

A educação bilíngue é outra característica essencial, pois reconhece a importância de ensinar a língua portuguesa para facilitar a comunicação dos estudantes com os não indígenas e integrá-los à sociedade mais ampla. No entanto, o ensino da língua materna é igualmente fundamental, pois é por meio dela que se expressam os saberes, as tradições e a cultura da comunidade indígena. A preservação e valorização da língua indígena são vistas não apenas como um direito, mas como um meio de fortalecer a identidade cultural e garantir a transmissão intergeracional de conhecimentos.

O princípio intercultural visa promover o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e linguística, criando um ambiente escolar que valorize as diferentes experiências socioculturais. Isso implica na construção de uma educação que, ao mesmo tempo em que dialoga com as culturas não indígenas, reafirma a identidade indígena e garante que nenhuma cultura seja vista como superior à outra. O respeito mútuo entre indivíduos de diferentes identidades étnicas e culturais deve ser constantemente estimulado, tanto dentro da escola quanto na sociedade em geral.

Por fim, a educação diferenciada e específica significa que o currículo e as metodologias de ensino devem ser planejados e concebidos pela própria comunidade, levando em consideração as especificidades culturais, sociais e históricas de cada povo indígena. A escola, nesse contexto, não é um espaço homogêneo, mas sim um ambiente de ensino que se adapta às realidades e necessidades de cada grupo, promovendo uma educação que seja significativa e relevante para os alunos indígenas.

Esses princípios, conforme estabelecido pelo Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), buscam garantir uma educação de qualidade que respeite a diversidade cultural, promova a inclusão e contribua para a preservação das identidades indígenas, ao mesmo tempo em que oferece as ferramentas necessárias para que os indígenas possam participar plenamente da sociedade.

Para Jekupé (Rosa, 2014), a educação indígena contemporânea deve ser compreendida como um processo de empoderamento coletivo, onde os conhecimentos tradicionais dialogam

com novos saberes e tecnologias. Benites (2012) argumenta que este diálogo, quando conduzido a partir da autonomia das comunidades, fortalece não apenas a identidade cultural, mas também a capacidade de resistência e protagonismo político dos povos indígenas.

Antes de avançar, convém explicitar a opção teórico-política desta tese diante dos cinco princípios da Educação Escolar Indígena — comunitária, bilíngue, intercultural, diferenciada e específica. Não se trata de hierarquizá-los, mas de reconhecer que, no caso da Escola Wapurũm-Tip, a interculturalidade opera como princípio articulador dos demais. É a interculturalidade — entendida em sua acepção crítica (Walsh, 2009b), e não como mera tolerância à diferença — que dá sentido aos outros quatro: a educação comunitária se realiza no diálogo entre os saberes da aldeia e os da sociedade envolvente; o bilinguismo afirma a língua Munduruku sem recusar o português; a diferenciação e a especificidade só se sustentam em relação a um horizonte intercultural que reconhece a assimetria histórica de poder entre os dois mundos. Essa opção é tanto teórica quanto prática: a composição da própria aldeia, em que convivem famílias Munduruku e famílias não indígenas, torna a interculturalidade não uma escolha conceitual, mas uma condição cotidiana — questão retomada na síntese do Capítulo 4.

O cenário atual da educação escolar indígena reflete uma história de resistência e transformação contínua. Como observa Fialho (2002, p. 25-27), apesar dos desafios persistentes, as últimas décadas testemunharam avanços significativos no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural no contexto educacional por meio da Funai. No entanto, Almeida e Paladino (2012) ressaltam que a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória ainda é um desafio central, que exige compromisso político contínuo, participação efetiva das comunidades, recursos adequados e bem geridos, além de uma formação qualificada para os profissionais da educação indígena.

2.4.7 A BNCC e a Educação Escolar Indígena no Brasil

A luta pelos direitos à educação indígena é incansável e remonta à década de 1970. Esse movimento resultou na consagração dos direitos constitucionais dos povos indígenas, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além de diversas legislações complementares. Essas normativas têm estabelecido parâmetros essenciais para que esses direitos se tornem uma realidade concreta.

As leis complementares que seguem a Constituição de 1988 garantem a efetivação do direito à educação escolar específica para os povos indígenas, conforme estabelece a Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seus Artigos 32, 78

e 79, a LDB define diretrizes para a educação nas Terras Indígenas, alinhando-se às garantias da Constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Base Nacional Comum Curricular deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. Além disso, essa diretriz se aplica às propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil.

A valorização cultural deve ser incentivada desde a educação infantil, incorporando as vivências e símbolos das comunidades indígenas nos projetos político-pedagógicos, sem se restringir apenas ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem respeita e valoriza a identidade cultural de cada povo.

Essa abordagem tem como objetivo garantir uma formação educacional coerente e integrada, promovendo equidade no acesso ao conhecimento em todo o país. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular deve permitir que os educandos desenvolvam suas potencialidades ao longo da educação básica. É importante ressaltar que esse processo deve ser orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Assim, a Base se alinha aos objetivos que orientam a educação brasileira em direção à formação integral do ser humano e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, respeitando os sistemas e dispositivos legais vigentes.

Com a demanda de uma educação contextual, e planejada para conhecimentos específicos de acordo com as peculiaridades de cada público, de forma a adequar-se aos níveis e faixa-etária dos alunos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um instrumento documental com características dispositivas legais que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, as quais os educandos de todo o Brasil, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que denote a mais real natureza dos direitos a uma educação de qualidade e habilidades específicas de acordo com o grau de ensino, estando este ainda, sob a égide do dispositivo legal conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE).

E de acordo com o Caderno da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 07) a BNCC:

> [...] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Entretanto, toda iniciativa institucional ou lei programática geralmente apresenta uma beleza ideológica em seu início, mas muitas vezes não consegue atingir seus objetivos fundamentais. Nesse contexto, o que podemos esperar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Quais são seus fundamentos filosóficos e institucionais? É importante considerar que seu plano de aplicabilidade se concentra na educação formal, cuja gestão está sob a responsabilidade do Estado. Essa reflexão nos leva a questionar a eficácia da BNCC na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e que respeite as diversidades culturais e regionais do Brasil.

Com base nos Cadernos da BNCC disponibilizado no site do MEC, é possível perceber de início, que as ações propostas têm como objetivo precípuo de:

I. Ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais;
II. Ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo;
III. E ser balizadora da qualidade de educação.

Dessa forma, acredita-se que seus resultados podem causar uma grande relevância numa ótica a médio e longo prazo, como, a garantia de acesso e permanência na escola, melhoria na qualidade de ensino e na formação de seres cada vez mais críticos, conscientes e transformadores de sua própria realidade. Entretanto, se faz necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa essa, incumbida a todos os envolvidos na educação formal sob o prisma da BNCC enquanto instrumento fundamental.

A partir desse panorama conseguimos ter uma noção bem aprofundada dos objetivos da BNCC. Agora iremos nos debruçar sobre seus fundamentos institucionais e metodológicos da Educação Básica, de aprendizagem que é definida na BNCC em dez estágios que garantem, ao educando o desenvolvimento de capacitações, que unificam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento pleno do indivíduo.

Entre as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10), destacam-se, do ponto de vista da EEI, aquelas que prescrevem “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos” e “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”. Embora formuladas

em linguagem universalizante, essas competências abrem espaço normativo para a incorporação dos saberes Munduruku ao currículo — desde que interpretadas a partir de uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009b), e não como mera tolerância à diferença.

Para intelectuais indígenas que têm se posicionado sobre o tema, o problema central da BNCC não é a diversidade que ela menciona, mas a universalidade que ela pressupõe. Baniwa (2019) argumenta que a pretensão universalizante do documento tende a invisibilizar as especificidades das epistemologias indígenas ao enquadrá-las como expressões de "diversidade" dentro de uma matriz única de competências. Munduruku (2016), por sua vez, questiona se é possível construir uma educação verdadeiramente indígena dentro de um formato padronizado pelo Estado — ou se tal padronização não reproduz, em escala contemporânea, a lógica colonial de uma escola para o índio em vez de do índio. Krenak (2019) é ainda mais direto: quando a escola deixa de ser extensão da vida comunitária e da relação com o território, ela se torna instrumento de separação entre o povo e aquilo que o constitui. Nesse horizonte crítico, as "brechas" que a BNCC oferece — o reconhecimento formal de processos próprios de aprendizagem (CF/88, art. 210) e a previsão de componentes curriculares diferenciados — só se tornam efetivas quando há comunidade organizada, projeto pedagógico próprio e professores formados para preencher essas brechas. É exatamente esse o caso da Escola Wapurũm-Tip: seu Projeto Político-Pedagógico Intercultural, aprovado em assembleia em setembro de 2024, não aguardou a BNCC para definir o que os estudantes Munduruku precisam aprender — fez isso a partir do território, da comunidade e da cartografia social.

Portanto, é crucial entender que a educação indígena é um processo dinâmico e multifacetado, que não se limita a um único modelo. A valorização das práticas educativas tradicionais, juntamente com a adaptação a novas realidades, contribui para a formação de indivíduos mais completos e conscientes de suas identidades culturais, promovendo assim a resistência e a resiliência dos povos indígenas frente aos desafios contemporâneos.

Cumpre, todavia, qualificar a posição desta tese diante da BNCC para além do reconhecimento de suas brechas. A crítica aqui assumida não recai sobre a existência de uma base comum, mas sobre o efeito homogeneizador que a lógica de competências padronizadas produz quando aplicada, sem mediação, às escolas indígenas: ao definir o que todos os estudantes brasileiros devem aprender, a Base tende a converter os saberes Munduruku em conteúdo regional acessório, subordinado a uma matriz que não foi pensada a partir do território. É nesse ponto que a educação popular de Paulo Freire (1987; 1996) se articula aos princípios da Educação Escolar Indígena. A noção freiriana de que não há educação neutra, e de que o ponto de partida do ato educativo é a leitura do mundo do educando, converge

diretamente com os princípios da especificidade e da interculturalidade: partir do território vivido pelos Munduruku — seus rios, suas roças, seus conflitos — não é estratégia metodológica acessória, mas exigência político-pedagógica. A cartografia educacional desenvolvida nesta tese pode ser lida, nesse sentido, como uma pedagogia do território: uma tematização freiriana em que o mapa da própria aldeia se torna a palavra geradora a partir da qual os estudantes leem criticamente o mundo que os cerca e a pressão que sobre ele se exerce.

2.4.8 Experiências de Educação Escolar Indígena no Brasil e a Cartografia Social

Diversas experiências de EEI no Brasil oferecem parâmetros para compreender a inovação da proposta da Aldeia Açaizal. A Escola Pamáali, dos Baniwa (Alto Rio Negro/AM), foi pioneira ao adotar a pesquisa como princípio pedagógico, produzindo monografias sobre conhecimentos tradicionais. As escolas Xavante (MT) desenvolveram calendário próprio baseado nos ciclos rituais, integrando o período de iniciação masculina (Wai'á) ao currículo. A Escola Estadual Indígena Kuikuro (Xingu/MT) implementou ensino trilíngue com material didático elaborado pelos próprios professores. O que distingue a proposta da Aldeia Açaizal dessas experiências é seu eixo estruturante: enquanto as demais focam na produção textual ou na adequação calendária, aqui o mapeamento participativo constitui simultaneamente conteúdo curricular, metodologia de ensino, produto pedagógico e instrumento de afirmação territorial.

O que essas experiências demonstram, quando lidas em conjunto, é que a diferenciação curricular efetiva nas escolas indígenas não decorre de uma concessão da BNCC, mas de um gesto político das comunidades que ocupam, com seus saberes e suas demandas, os espaços normativos que a legislação deixa abertos. A BNCC, ao definir competências e habilidades em linguagem universalizante, opera sob a premissa de que existe um conjunto comum de aprendizagens válidas para todos os estudantes brasileiros — premissa que, levada ao limite, constrange a educação escolar indígena ao subordinar seus conteúdos próprios ao papel de complemento regional de uma matriz nacional. O constrangimento se manifesta de forma concreta na prática das escolas indígenas: na imposição de componentes curriculares padronizados que não dialogam com os saberes locais, na exigência de carga horária mínima para disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática que reduz o tempo disponível para a parte diversificada, e nos sistemas de avaliação externa — como a Prova Brasil e o IDEB — que medem desempenho a partir de critérios que desconhecem as epistemologias indígenas. Silva (2025), ao analisar a experiência dos Karipuna do Amapá, documenta como a escola indígena precisa negociar permanentemente com as secretarias de educação para garantir espaço curricular à sua parte diferenciada — negociação que só é possível quando a comunidade

está politicamente organizada e possui um Projeto Político-Pedagógico próprio.

As brechas normativas, contudo, existem — e são decisivas para quem sabe ocupá-las. O artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". A LDB (art. 78) prevê "programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural", e a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 reconhece que os currículos das escolas indígenas devem ser construídos "a partir dos valores e interesses etnopolíticos de cada povo". Essas disposições constituem, na prática, o arcabouço que permite às escolas indígenas produzir currículos próprios sem romper formalmente com a BNCC — desde que se cumpra o requisito político de ter comunidade organizada, professores indígenas formados e projeto pedagógico que traduza a legislação em prática cotidiana. A Escola Wapurũm-Tip ilustra essa estratégia: seu PPPI, aprovado em assembleia comunitária em 2024, utiliza as brechas da legislação para estruturar um currículo territorializado que parte do território Munduruku como princípio educativo — integrando a cartografia social, o Notório Saber e os quatro eixos temáticos propostos nesta tese como componentes da parte diversificada do currículo, sem descumprir as exigências da parte comum.

A inovação da cartografia social, nesse contexto, não é apenas pedagógica — é também estratégica. Ao transformar o mapeamento participativo em componente curricular, a Escola Wapurũm-Tip converte uma prática de resistência territorial em conteúdo escolar formalmente reconhecido, inscrevendo no currículo aquilo que a BNCC não pode prescrever: o conhecimento geográfico, histórico e cosmológico produzido pelo próprio povo sobre seu próprio território. Essa operação — usar a linguagem da escola para afirmar o que a escola colonial historicamente negou — é o que esta tese denomina cartografia educacional: não uma disciplina a mais no currículo, mas um princípio organizador que subverte, por dentro, a lógica universalizante da padronização curricular.

2.4.9 Interculturalidade e a articulação entre educação formal e não formal

A educação escolar indígena caracteriza-se por uma tensão constitutiva entre dois registros: a educação formal, estruturada por currículos oficiais e reconhecida pelo Estado, e a educação não formal, que contempla práticas e saberes ancestrais transmitidos pela oralidade, pelos rituais e pelas vivências cotidianas. Meliá (1979) estabelece uma distinção crucial ao conceituar esse processo tradicional de transmissão de conhecimentos como "educação indígena", diferenciando-o da educação escolar indígena institucionalizada. Essa distinção encontra expressão formal no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas indígenas por

meio da disciplina denominada "notório saber", que representa um esforço sistemático de incorporação e valorização dos ensinamentos tradicionais no ambiente escolar — estabelecendo pontes vitais entre as novas gerações e sua herança ancestral (Sá; Silva, 2019).

A coexistência dos dois modelos representa simultaneamente um desafio epistemológico e uma oportunidade de transformação pedagógica (Baniwa, 2019). Para Munduruku (2012), o principal desafio reside na manutenção da integridade e profundidade dos conhecimentos tradicionais enquanto se buscam atender às exigências da educação formal institucionalizada. Para Krenak (2019), essa tensão reflete um processo mais amplo de negociação entre diferentes formas de conhecer e interpretar o mundo. A convergência entre as modalidades formal e não formal revela-se essencial para que as novas gerações indígenas desenvolvam não apenas competências acadêmicas, mas também mantenham vínculos profundos com sua identidade cultural — formando indivíduos criticamente conscientes e territorialmente conectados (Krenak, 2022; Baniwa, 2019).

É precisamente nessa tensão que a interculturalidade se afirma como pilar estruturante da educação escolar indígena. A interculturalidade constitui um pilar fundamental da EEI, enfatizando a necessidade de incorporar conhecimentos e práticas tradicionais ao currículo escolar, em um processo que não apenas respeite, mas celebre as culturas e cosmovisões dos povos indígenas (Grupioni, 2006). Para sua efetiva implementação, é crucial o engajamento conjunto do Governo Federal, dos estados, dos municípios e das lideranças indígenas (Grupioni, 2008; Teixeira, 2017). A abordagem intercultural transcende o mero reconhecimento da diversidade cultural, buscando criar ambientes educacionais onde os saberes indígenas são legitimados e transmitidos em harmonia com o conhecimento formal (Grupioni, 2008; Freire, 2011), catalisa o desenvolvimento da autoestima, fortalece o sentimento de pertencimento e reafirma a identidade étnica dos estudantes (Candau, 2012; Luciano, 2013).

No contexto da crítica decolonial, Walsh (2009b) enfatiza que a "interculturalidade crítica" transcende os conceitos de multiculturalismo e inclusão. Não se trata apenas de integração ao sistema existente, mas de um conceito de luta que visa transformar estruturas, sistemas, instituições e relações, partindo da compreensão das dinâmicas de poder sobre corpos, pessoas, conhecimentos e formas de existência, incluindo a própria natureza. Fleuri (2017, p. 282) complementa que a abordagem não colonial amplia e supera a mera crítica à colonialidade, promovendo uma escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais e facilitando uma interação dialógica com os povos originários. Essa perspectiva é particularmente relevante para uma escola como a da Aldeia Açaizal, onde a composição intercultural da comunidade — 40 famílias Munduruku e 20 famílias não indígenas — torna a interculturalidade não uma escolha

teórica, mas uma necessidade prática cotidiana.

O reconhecimento da multietnicidade e pluralidade no Brasil é fundamental, considerando a existência de mais de 300 povos indígenas no território nacional. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) reconhece essa diversidade cultural e linguística como patrimônio inestimável:

> [...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (BRASIL. MEC, 2005).

A adoção de uma abordagem intercultural na educação escolar indígena transcende o fortalecimento da identidade cultural, promovendo efetivamente a autonomia das comunidades. Essa colaboração multifacetada entre diferentes esferas — comunitária, estatal e acadêmica — é essencial para criar um ambiente educacional que não apenas celebre a diversidade, mas também contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, onde todos os saberes sejam igualmente respeitados e valorizados.

2.4.10 O Bilinguismo como direito e prática pedagógica

A educação escolar indígena fundamenta-se em uma abordagem bilíngue que harmoniza o uso da língua materna das comunidades indígenas com o português brasileiro. Essa metodologia representa não apenas um instrumento de preservação linguística, mas constitui um mecanismo vital para a mediação cultural entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente (Maher, 2007b; D'Angelis, 2012). A pertinência dessa abordagem é inseparável do diagnóstico que Maher (2007b) formula sobre a escola brasileira contemporânea:

> Não que a escola brasileira tenha, alguma vez, sido homogênea. Mas, decorrente do aumento de fluxos migratórios e de políticas que acabam resultando em uma "democratização" da escola enquanto instituição, o fato é que a inclusão do "diferente" está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras. [...] Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros. Quem são esses alunos? Por que pensam e agem do modo como pensam e agem? Como avaliar o seu desempenho nos usos da linguagem quando a língua da escola não é a sua língua de origem? (Maher, 2007b).

O processo de educação bilíngue possibilita que os estudantes indígenas desenvolvam sua formação inicial em sua língua materna, facilitando a construção do conhecimento e o fortalecimento de suas identidades culturais (Luciano, 2013). Essa abordagem pedagógica transcende o mero ensino de idiomas, constituindo-se como ferramenta de resistência cultural

e preservação dos saberes ancestrais (Maher, 2007b). A implementação do bilinguismo nas escolas indígenas deve considerar aspectos sociolinguísticos específicos de cada comunidade: segundo Monserrat (2001), o planejamento linguístico adequado precisa contemplar tanto as particularidades da língua indígena quanto as demandas contemporâneas de comunicação em português, exigindo materiais didáticos específicos e professores capacitados em ambas as línguas (Grupioni, 2006). Silva e Ferreira (2001) argumentam que a proficiência em língua portuguesa constitui elemento estratégico para a participação efetiva dos indígenas em processos de negociação e tomada de decisão, além de influenciar significativamente a escolha de lideranças comunitárias.

Gomes (2006) enfatiza que o bilinguismo na educação escolar indígena deve ser compreendido como um direito fundamental, que possibilita às comunidades manter suas línguas maternas vivas e funcionais ao mesmo tempo em que adquirem proficiência em português — perspectiva corroborada por Pimentel da Silva (2017). Megale (2019, p. 15) observa que a educação bilíngue para grupos minoritários — como indígenas no Brasil e imigrantes hispânicos nos EUA — está relacionada à inclusão e à superação de desvantagens sociais. Conforme destaca Candau (2012), a educação bilíngue constitui instrumento fundamental para promover a autonomia e o empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que preservem suas identidades culturais enquanto participam ativamente da sociedade contemporânea. A valorização equitativa da língua materna e do português representa, portanto, elemento crucial na construção de um futuro em que os povos indígenas possam prosperar em suas comunidades, mantendo suas tradições culturais e linguísticas (Baniwa, 2019).

No marco normativo que sustenta essas práticas, o bilinguismo e a interculturalidade não figuram apenas como princípios pedagógicos, mas como elementos constitutivos de uma educação projetada segundo as especificidades de cada povo. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 24), a escola dos povos indígenas deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Ferreira e Quaresma (2013) reafirmam essa autonomia ao afirmar que a escola indígena

> tem autonomia para decidir quanto ao currículo, à administração, ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos disponíveis para a educação. Intercultural, porque, além de manter sua alteridade sociocultural, deve também aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente, estabelecendo diálogos de modo que nenhuma cultura seja considerada superior à outra. (Ferreira; Quaresma, 2013).

As línguas indígenas, nesse sentido, não devem estar à sombra da língua portuguesa,

mas caminhar lado a lado, com o mesmo valor cognitivo e identitário.

Essa autonomia pedagógica tem ancoragem constitucional e legal precisa. A CF/88, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade; em seu Artigo 210, estabelece o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A LDB (Lei nº 9.394/1996), no Inciso IV de seu Artigo 9º, incumbe à União

> [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

O Artigo 26 da mesma lei determina que os currículos 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 (Brasil, 1996).

O PNE (Lei nº 13.005/2014) reitera a necessidade de diretrizes pedagógicas que respeitem as diversidades regionais, estaduais e locais, e a Lei nº 13.415/2017 amplia as bases para o ensino médio. O Artigo 78 da LDB, o mais diretamente relevante para a EEI, prevê explicitamente

> o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

No entanto, como alerta Czarny (2012, p. 39), o direito dos povos a uma educação que considere suas línguas, culturas e sistemas de conhecimento é

> [...] em termos de reconhecimento nos Estados nacionais da América Latina, muito recente. Apesar das políticas interculturais e dos movimentos indígenas que se amparam em torno desses discursos e de outros, as formas de "tratamento das diferenças" ainda refletem um cenário desigual, de profundas injustiças sociais, culturais e políticas. [...] Uma construção pedagógica — tanto para instituições denominadas indígenas, quanto para aquelas interculturais ou para aquelas denominadas convencionais — verdadeiramente alternativa e centrada na emancipação ainda não existe. (Czarny, 2012, p. 39)

Essa tensão entre o horizonte normativo e as condições concretas de implementação atravessa diretamente a escola da Aldeia Açaizal, onde a vitalidade da língua Munduruku convive com as pressões de uma sociedade envolvente majoritariamente monolíngue em português. Conforme destaca o RCNEI (1998), existem atualmente cerca de 180 línguas

indígenas no Brasil — realidade que precisa ser cuidadosamente considerada ao elaborar e implementar programas educacionais voltados para a EEI.

2.4.11 Autonomia, participação comunitária e identidade na EEI

A educação escolar indígena constitui-se como espaço de resistência e afirmação identitária, onde o fortalecimento da autonomia e a valorização das especificidades culturais emergem como pilares fundamentais do processo educativo (Baniwa, 2010). Esse modelo educacional transcende a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, configurando-se como instrumento de empoderamento político e cultural das comunidades indígenas. Para compreendê-lo em sua plenitude, contudo, é preciso partir de uma distinção analítica fundamental: a participação comunitária na escola indígena não pode ser reduzida ao mero envolvimento das famílias nas atividades escolares ou à presença em reuniões convocadas pela gestão.

Bordenave (2002) oferece um quadro conceitual preciso: participar em nível micro é engajar-se na condução de uma instituição local; participar em nível macro é intervir nos "processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade" (Bordenave, 2002, p. 12). A participação comunitária na escola indígena da Açaizal opera simultaneamente em ambos os níveis. No nível micro, manifesta-se na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, na escolha dos professores, na definição do calendário que respeita os ciclos da floresta e do rio. No nível macro, manifesta-se como afirmação do direito à diferença, à autodeterminação educacional e à manutenção do território — um ato político que se inscreve no movimento mais amplo de resistência dos povos originários amazônicos.

Esse protagonismo comunitário transcende a mera formalidade institucional, constituindo-se como direito histórico e instrumento de resistência cultural que permite a preservação e a revitalização dos conhecimentos ancestrais (Walsh, 2009a). Na elaboração curricular, a participação ativa das comunidades assegura que a educação escolar seja um reflexo autêntico de suas cosmovisões, necessidades e aspirações, permitindo a construção de um currículo vivo que integra saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos necessários à autodeterminação (Baniwa, 2019). A gestão comunitária das escolas indígenas representa, assim, avanço significativo na conquista da autonomia educacional: por meio dela, as comunidades exercem o direito de definir não apenas os conteúdos curriculares, mas também as metodologias de ensino, os calendários escolares e as formas de avaliação que melhor se adequam às suas realidades socioculturais (Grupioni, 2013), contribuindo para a descolonização das práticas pedagógicas historicamente impostas.

Os processos de ensino-aprendizagem, quando orientados pela participação comunitária, ganham novas dimensões. Os saberes tradicionais, as narrativas orais, as práticas rituais e as experiências cotidianas são incorporadas como elementos centrais do processo educativo: não como meros complementos ao currículo oficial (Baniwa, 2007). A participação comunitária manifesta-se também na seleção e formação dos educadores indígenas: as comunidades participam ativamente na escolha dos professores e na definição dos critérios que estabelecem quem está apto a ensinar, considerando não apenas a formação acadêmica, mas também o conhecimento tradicional e o compromisso com a comunidade (Teixeira, 2017).

Os professores indígenas assumem, nesse contexto, papel multifacetado: atuam simultaneamente como educadores, mediadores culturais e lideranças comunitárias (Bonin, 2010). Sua atuação transcende as fronteiras da sala de aula, estendendo-se para esferas políticas e sociais mais amplas, onde representam os interesses e perspectivas de suas comunidades. O prestígio social dos professores indígenas reflete o reconhecimento de seu papel como guardiões e transmissores dos conhecimentos tradicionais (Leitão, 2005), possibilitando que atuem como pontes entre diferentes sistemas de conhecimento e promovam um diálogo intercultural verdadeiramente horizontal. A formação continuada desses educadores merece atenção especial, pois deve contemplar tanto os aspectos pedagógicos quanto o aprofundamento nos conhecimentos tradicionais (Grupioni, 2008; 2013), permitindo o desenvolvimento de metodologias próprias que integrem saberes ancestrais e conhecimentos científicos contemporâneos.

A construção curricular nas escolas indígenas deve, portanto, refletir uma perspectiva epistêmica própria, em que os conhecimentos tradicionais e as cosmovisões indígenas ocupam posição central (Ferreira; Quaresma, 2013). A autonomia na gestão educacional manifesta-se também na capacidade das comunidades de definir seus próprios calendários escolares, metodologias de ensino e sistemas de avaliação, permitindo que as escolas se adaptem aos ciclos naturais, festividades e rituais próprios de cada etnia (Tassinari, 2012). A preservação e o fortalecimento das línguas indígenas ocupam posição central nesse processo, sendo fundamentais para a manutenção das identidades culturais (Maher, 2007b). Por meio da educação, os jovens indígenas têm a oportunidade de aprender sobre suas tradições, línguas e modos de vida, o que fortalece seu senso de pertencimento e sua capacidade de resistência diante das pressões externas — configurando a educação como ferramenta de empoderamento que oferece às comunidades os meios necessários para reivindicar seus direitos e participar ativamente nas esferas sociais, políticas e culturais (Melià, 1999).

2.4.12 A Educação Escolar Indígena como política pública: avanços e desafios estruturais

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil como política pública articula dois movimentos simultâneos e paradoxais: o avanço progressivo do marco normativo e a persistência de lacunas estruturais que limitam sua efetivação concreta. Compreender esse paradoxo exige situar o direito à educação diferenciada no interior das lutas históricas dos povos indígenas e analisar as condições institucionais e materiais que condicionam ou obstaculizam sua realização.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico: pela primeira vez, garantiu-se aos povos indígenas o direito de permanecerem indígenas, abandonando-se a perspectiva assimilacionista que caracterizava a legislação anterior (Carneiro da Cunha, 2018). A LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus Artigos 32, 78 e 79, estabeleceu os parâmetros para uma educação escolar específica, reconhecendo o direito ao uso das línguas maternas, a garantia de processos próprios de aprendizagem e a obrigatoriedade do ensino bilíngue (Ferreira, 2001). A criação, em 1991, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação representou avanço institucional ao centralizar a formulação de políticas específicas (Cavalcante, 2003). Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) orientou o desenvolvimento de propostas pedagógicas que integrassem conhecimentos e práticas tradicionais aos conteúdos da educação formal (Zanin; Silva; Cristofoli, 2017; Brandileone; Valente, 2018). Em 2008, a Lei nº 11.645 tornou obrigatório o ensino sobre a história e a cultura dos povos indígenas em todas as escolas do país (Brandileone; Valente, 2018). Segundo Luciano (2011), a LDB e o RCNEI consolidaram juridicamente o direito a uma educação diferenciada — embora, como observa Maher (2007a), persistam desafios na implementação efetiva dessas políticas.

A eficácia desse aparato normativo depende, contudo, de condições materiais e institucionais cuja fragilidade continua a comprometer a realização dos direitos conquistados. Como apontam Medeiros e Grubits (2020), políticas formuladas sem a participação efetiva das próprias comunidades tendem a produzir currículos desconectados das realidades indígenas — o que pode gerar desinteresse dos jovens pela educação formal, percebida como irrelevante (Ramos; Turmena; Nascimento, 2017). A implementação de uma educação de qualidade enfrenta desafios complexos e multifacetados que se manifestam em dimensões articuladas: da infraestrutura física aos aspectos pedagógicos e formativos (Conte; Pereira; Azinari, 2020).

O Quadro 3 sistematiza os principais instrumentos normativos que compõem esse percurso, da Constituição de 1988 às Diretrizes territoriais de 2023, permitindo visualizar tanto

a progressão das conquistas legislativas quanto o salto de escala que representa um documento construído pelo próprio povo — e não para ele.

QUADRO 3 – Marcos normativos da Educação Escolar Indígena no Brasil

Ano	Instrumento normativo	Avanço para a EEI
1988	Constituição Federal — Art. 231	Reconhecimento do direito à organização social, línguas e territórios
1991	Portaria MEC nº 559	Criação da Coordenação de EEI no MEC
1996	LDB — Lei 9.394, arts. 78-79	Educação bilíngue, calendário e currículo próprios
1998	RCNEI	Referencial curricular para escolas indígenas
1999	Resolução CNE nº 3	Regulamenta a categoria de escola indígena
2008	Lei nº 11.645	Torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena
2012	Resolução CNE/CEB nº 5	DCN para a EEI: eixos temáticos, saberes locais no currículo
2023	Diretrizes EEI Planalto Santareno	Documento territorial Munduruku-Apiaká (escala local)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No plano da infraestrutura, muitas escolas indígenas carecem de instalações básicas — bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e fornecimento contínuo de energia elétrica —, o que compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas a viabilidade de propostas pedagógicas inovadoras e culturalmente relevantes (Conte; Pereira; Azinari, 2020). A formação docente constitui outro ponto crítico: historicamente marcada pela presença de professores não indígenas com práticas pedagógicas frequentemente alheias às realidades culturais locais (Cavalcante, 2003), a educação nas aldeias avançou com o reconhecimento legal da necessidade de formação diferenciada, mas os programas existentes ainda são insuficientes em cobertura e qualidade. As Licenciaturas Interculturais têm se mostrado alternativa fundamental ao articular saberes indígenas com conteúdo da educação formal, valorizando a diversidade cultural e capacitando professores para o trabalho diferenciado (Cavalcante, 2003; Sato; Pellón, 2023). A

produção de materiais didáticos culturalmente apropriados permanece limitada, forçando muitas escolas a recorrer a materiais inadequados ao contexto sociocultural local (Souza; Bruno, 2017).

O financiamento inadequado agrava esse quadro: as desigualdades educacionais se perpetuam, alimentando um ciclo de exclusão que marginaliza as comunidades indígenas (Souza; Bruno, 2017). A distância geográfica e o isolamento de muitas comunidades amplificam esses desafios, dificultando o acesso à formação continuada e ao apoio técnico-pedagógico (Zanin; Silva; Cristofoli, 2017). A globalização e a crescente integração dos povos indígenas à sociedade nacional apresentam tanto ameaças — à preservação da identidade, das línguas e das tradições (Medeiros; Grubits, 2020) — quanto oportunidades para que a educação desempenhe papel central no fortalecimento cultural e na afirmação identitária (Silva, 1999; Brandileone; Valente, 2018).

Baniwa (2019) aponta direções promissoras para o futuro: fortalecimento das iniciativas de formação de professores indígenas, desenvolvimento de tecnologias educacionais culturalmente apropriadas, ampliação das experiências de gestão escolar autônoma e intensificação do diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos. Para Jekupé (Rosa, 2014), a educação indígena contemporânea deve ser compreendida como processo de empoderamento coletivo, em que os conhecimentos tradicionais dialogam com novos saberes e tecnologias. Para Benites (2012), esse diálogo, quando conduzido a partir da autonomia das comunidades, fortalece não apenas a identidade cultural, mas também a capacidade de resistência e protagonismo político dos povos indígenas. Conclui-se que uma educação de qualidade depende, fundamentalmente, da participação ativa e soberana das próprias comunidades indígenas na construção de uma educação que as represente e atenda às suas necessidades, direitos e projetos de futuro.

Para além desse quadro normativo e dos obstáculos já apontados, cinco desafios concretos da Educação Escolar Indígena na região do Tapajós merecem registro, por incidirem diretamente sobre a realidade da Escola Wapurũm-Tip. O primeiro é a precarização do trabalho docente indígena: professores como a própria pesquisadora atuam, com frequência, em regime de contrato temporário e como horistas, sem vínculo estável nem piso salarial assegurado, o que fragiliza a continuidade dos projetos pedagógicos diferenciados. O segundo é a inexistência de um sistema próprio de ensino indígena: as escolas das aldeias permanecem subordinadas às redes municipais e estaduais, sem categoria administrativa autônoma que respeite seus calendários, suas formas de gestão e seus modos de avaliação. O terceiro é o não reconhecimento pleno do Notório Saber: embora previsto na Resolução CNE/CEB n.º 5/2012,

o saber dos mestres e mestras tradicionais raramente é convertido em vínculo formal remunerado, mantendo os detentores do conhecimento ancestral na informalidade. O quarto é a ausência de material didático específico e diferenciado, que obriga as escolas a recorrer a livros pensados para o contexto urbano não indígena — lacuna que esta tese e o Atlas Social buscam, precisamente, enfrentar. O quinto é o não reconhecimento dos projetos político-pedagógicos próprios: o Plano Estadual de Educação Escolar Indígena do Pará não alcança, na prática, as escolas municipalizadas, de modo que documentos como o PPPI da Escola Wapurũm-Tip dependem da negociação caso a caso com a secretaria municipal. Esses cinco desafios, longe de serem externos ao argumento desta tese, são exatamente as condições estruturais que a cartografia educacional procura tensionar ao inscrever o território no currículo.

2.4.13 A Educação Indígena e a interação amorosa com a natureza

As comunidades indígenas brasileiras incorporam em seus currículos escolares conhecimentos ancestrais sobre o meio ambiente e práticas sustentáveis, demonstrando uma profunda conexão com a natureza que transcende a mera questão da sobrevivência (Barreto, 2021). Como ressalta Cunha, Magalhães e Adams (2022), essa relação está intrinsecamente ligada à identidade cultural dos povos originários, onde práticas tradicionais, línguas e sistemas de conhecimento se entrelaçam organicamente com o território usado que habitam.

A valorização dessas culturas através da educação não apenas fortalece a identidade dos povos indígenas, mas também os instrumentaliza para a defesa de suas terras e direitos fundamentais (Baniwa, 2019). Neste contexto, a demarcação de terras emerge como elemento crucial, garantindo a continuidade das práticas culturais e do manejo sustentável dos recursos naturais. Conforme argumenta Baniwa (2019), tanto a demarcação territorial quanto a educação diferenciada constituem pilares essenciais para assegurar os direitos indígenas, contribuindo decisivamente para sua autonomia e preservação cultural.

A promoção da educação ambiental nas comunidades indígenas fomenta uma consciência crítica sobre questões socioambientais contemporâneas (Little, 2002). Este processo educativo capacita os jovens indígenas como agentes ativos na defesa territorial e na afirmação de seus modos de vida. De acordo com Krenak (2019; 2020; 2022), esta abordagem educacional, que integra e valoriza os saberes tradicionais, mostra-se fundamental não apenas para a sobrevivência das culturas indígenas, mas também para a construção de um futuro onde diversidade cultural e preservação ambiental coexistam harmonicamente.

As múltiplas dimensões da educação escolar indígena evidenciam um esforço permanente na construção de um sistema educacional que transcende a mera transmissão de

saberes. Este modelo pedagógico diferenciado busca, simultaneamente, preservar os conhecimentos ancestrais, respeitar as particularidades culturais e fortalecer as identidades dos diversos povos originários, constituindo-se como um instrumento de emancipação e autodeterminação dessas comunidades.

2.5 OS CARTOGRAFADOS, OU OS MUNDURUKU E SUA ALDEIA[3] AÇAIZAL

Os Munduruku, ou Wuy jugu, falam uma língua pertencente à família linguística Munduruku, dentro do tronco Tupi. Historicamente, esse grupo ocupava um vasto território usado conhecido como Mundurukânia[4], localizado a leste do alto curso do Rio Tapajós, entre os rios Madeira e Tocantins. Os primeiros contatos com não indígenas ocorreram na segunda metade do século XVII. De acordo com Ramos (2003), no século XVIII, o termo "Munduruku" foi utilizado pelos Parintintins, povos indígenas localizados na margem esquerda dos rios Tapajós e Madeira, para se referirem a esse grupo. O termo teria o significado de "formigas vermelhas", em alusão à ferocidade dos guerreiros Munduruku, que frequentemente atacavam os Parintintins.

Em sua dissertação, Ramos (2000) examina a história dos povos indígenas e o processo de contato interétnico, destacando o papel fundamental de duas agências específicas nesse contexto: a missionária e a estatal. O autor analisa como essas instituições influenciaram as relações dos Munduruku com o mundo externo, moldando sua organização social, suas práticas culturais e suas dinâmicas de resistência. Ramos (2000) também examina o impacto da participação dos Munduruku em projetos globais, como o extrativismo da borracha na Amazônia no século XX, e como essas iniciativas afetaram o cotidiano, os territórios e as identidades indígenas. A dissertação de André Ramos oferece uma reflexão crítica sobre os processos de integração forçada dos povos indígenas à economia global e as consequências desses projetos, que frequentemente desconsideraram seus direitos e tradições.

Adicionalmente, o trabalho de Ramos (2000) fornece uma valiosa perspectiva analítica

---

[3] A maior parte da população indígena vive em aldeias distribuídas por todo o território nacional. A aldeia é a unidade política característica dos povos indígenas, refletindo sua forma de organização social e mantendo uma dinâmica que é própria de cada comunidade. Já a terra indígena é a unidade maior, que pode englobar várias aldeias, e tem seus limites definidos pelo Estado, a partir de estudos e procedimentos administrativos previstos na legislação brasileira. Fonte: Sistema Indigenista de Informações. Disponivel em em: http://sii.funai.gov.br/funai_sii/informacoes_indigenas/visao/visao_aldeia_indigenas.wsp. Acesso em: 30 jan. 2024.

[4] O Vale do Tapajós foi historicamente reconhecido como território Munduruku, conhecido como Mundurukânia, sendo posteriores deslocamentos resultado de processos coloniais, missões religiosas e ciclos econômicos regionais. (cf. : INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Munduruku. Povos Indígenas no Brasil. Publicado originalmente em nov. 2003. Atualizado em 25 jan. 2021).

para compreender fenômenos contemporâneos envolvendo os povos indígenas, especialmente no que se refere às tensões geradas pela interação com o Estado e a sociedade não indígena. O autor sugere que a análise dos legados históricos desses processos ainda influencia as formas de relação atuais e os pontos de vista sobre os povos originários. Ao considerar esses processos em sua complexidade, a dissertação contribui para uma compreensão mais aprofundada da resistência indígena e do papel das diversas agências externas na formação das narrativas atuais sobre os indígenas no Brasil.

A tese de José Sávio Leopoldi (2007) retrata os Munduruku como um grupo guerreiro do período colonial brasileiro, para quem a guerra era não apenas uma prática de resistência, mas um elemento central tanto na organização social quanto na própria existência. Leopoldi argumenta que a trajetória dos Munduruku envolve uma trajetória marcadamente guerreira, que lhes conferiu a fama de "caçadores de cabeças", e que, ao longo do tempo, esse povo passou por um processo de aculturação em contato com diferentes grupos, o que resultou na formação de "índios urbanos" (Leopoldi, 2016), como no caso do grupo de pesquisa desta tese.

Os Munduruku foram, desde o século XVIII, considerados uma das tribos mais guerreiras da Amazônia, frequentemente associadas aos seus ataques às populações luso-brasileiras que se estabeleciam às margens dos rios da região, especialmente na Mundurukânia, território delimitado ao norte pelo rio Amazonas, ao sul pelo Juruena, a leste pelo Tapajós e a oeste pelo Madeira. Seus expedicionários guerreiros ultrapassavam essas fronteiras, chegando a alcançar áreas próximas a Belém do Pará, passando inclusive pelo rio Xingu (Leopoldi, 2007, p. 175).

A cultura dos Munduruku é rica e diversificada, refletida em suas práticas e rituais que reforçam sua identidade. A língua Munduruku, por exemplo, não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo essencial para a transmissão de saberes, mitos e histórias que sustentam a cosmovisão do povo. Essa língua serve como um elo entre as gerações, assegurando que os conhecimentos sobre a natureza e os ciclos da vida continuem sendo transmitidos, mantendo viva a relação harmoniosa com o meio ambiente (FUNAI et al., 2008).

As práticas de subsistência dos Munduruku, como pesca, caça e agricultura, estão intrinsecamente conectadas ao seu modo de vida, refletindo uma relação de respeito profundo com a terra e seus recursos naturais. Cultivam plantas como mandioca, milho e diversas frutas nativas, utilizando técnicas agrícolas passadas de geração em geração. A pesca nos rios e a caça na floresta não são apenas fontes de alimentação, mas atividades cercadas por rituais e tradições que reforçam sua conexão espiritual com a natureza.

Além disso, a organização social dos Munduruku é complexa e baseada em laços

familiares e comunitários. As aldeias são espaços de convivência coletiva, onde decisões importantes são tomadas de forma consensual. A liderança, muitas vezes exercida por figuras respeitadas, como anciãos e lideranças femininas, é reconhecida pela sabedoria e capacidade de orientar a comunidade. A transmissão de conhecimentos é feita principalmente por meio de histórias orais, cerimônias e festividades que celebram a cultura e a espiritualidade do povo Munduruku.

Nos últimos anos, os Munduruku enfrentaram uma série de desafios, principalmente a exploração de seus territórios por atividades de mineração e a construção de hidrelétricas. Essas pressões externas representam uma ameaça não apenas às suas terras, mas também à preservação de seus modos de vida e práticas culturais. Como resposta a essas ameaças, os Munduruku têm se organizado em movimentos de resistência, buscando a proteção de seus direitos territoriais e culturais, além da promoção de sua autonomia e autodeterminação identitária.

Diferentemente de territórios apenas definidos por processos técnicos conduzidos pelo Estado, as aldeias do Planalto Santareno passaram a operar politicamente a partir de processos próprios de autoafirmação territorial. O Protocolo de Consulta elaborado coletivamente pelas aldeias Açaizal, Ipaupixuna, Amparador, São Francisco da Cavada e São Pedro do Palhão registra que essas comunidades já realizaram processos internos de autodemarcação e reivindicam oficialmente a criação do Território Indígena Munduruku do Planalto junto à FUNAI, evidenciando que a territorialidade indígena contemporânea resulta de ação política coletiva e de longa permanência histórica no território, e não apenas de reconhecimento administrativo externo[5].

A disputa territorial é também disputa narrativa e identitária. Como documenta Graciene Munduruku (apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 0:47-0:58), *"os sojeiros dizem que a gente que é o invasor, só que realmente os invasores são eles que estão chegando para acabar com essa riqueza que nós temos, que é a mata"*. Esta inversão acusatória – comum em contextos de conflito fundiário – é confrontada pela afirmação identitária radical expressa pelo Cacique Josenildo Munduruku da Aldeia Açaizal:

"É nós que temos o direito de dizer quem nós somos, não as outras pessoas, as outras pessoas não têm o direito de fazer isso. Nós é que temos o direito e nós somos indígenas. Eu

[5] Documento elaborado autonomamente pelos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno estabelece critérios próprios para processos de consulta e afirma que aldeias da região já realizaram auto demarcação territorial e solicitaram oficialmente reconhecimento do Território Indígena Munduruku do Planalto junto à Funai. (cf. : Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno, 2017).

sou indígena e me orgulho de ser. Esse sentimento está dentro de mim, isso me pertence." (Josenildo Munduruku, Cacique da Aldeia Açaizal, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 1:09-1:31)

Esta autodeterminação identitária articula-se diretamente com o conceito de território usado (Santos, 1994), na medida em que é pela apropriação efetiva, histórica e cultural do espaço que se constitui o direito territorial Munduruku.

Vale sublinhar que esse processo de territorialização confirma, no plano empírico, a tese miltoniana do território usado: o que faz dos Munduruku do Planalto sujeitos de direito territorial não é um polígono herdado, mas o uso efetivo, histórico e cotidiano do espaço (Santos, 1994; 2005). A autodemarcação e o Protocolo de Consulta são, nesse sentido, a tradução política do território usado: afirmam que o território existe porque é vivido, percorrido e significado — e não porque foi previamente reconhecido pelo Estado.

A luta pela demarcação de terras tem sido um dos pilares centrais dessa resistência. O reconhecimento oficial de suas terras e a implementação de políticas públicas que assegurem os direitos dos Munduruku são essenciais para a preservação de sua cultura e modo de vida. Nesse contexto, a educação indígena assume um papel fundamental, sendo uma ferramenta vital para a afirmação da identidade do povo Munduruku e para a formação de uma nova geração de líderes comprometidos com a defesa de seus direitos.

A presença contemporânea dos Munduruku no entorno do Planalto Santareno deve ser compreendida como continuidade de processos históricos de ocupação e circulação territorial no Vale do Tapajós, região historicamente conhecida como Mundurukânia. Deslocamentos posteriores para margens de rios e novas áreas decorreram de processos de colonização, epidemias, missões religiosas, ciclos econômicos e políticas indigenistas, configurando estratégias de sobrevivência e reterritorialização, e não ruptura identitária.

Das 60 famílias que habitam a região de Açaizal, 20 não se identificam como indígenas, o que tem gerado um conflito entre esses dois grupos em relação à aceitação do local como território usado Munduruku. Esse impasse reflete um processo de aculturação em que a sociedade não indígena, com seus costumes e normas, frequentemente se sobrepõe à sociedade indígena. Como consequência, os Munduruku de Açaizal são frequentemente chamados de "falsos índios". Contudo, estudos antropológicos e arqueológicos confirmam a autenticidade da presença histórica dessa etnia na região, reforçando a legitimidade de sua ocupação territorial.

É uma batalha para os Munduruku do Planalto Santareno conseguir o reconhecimento social de que são realmente indígenas. Para muitas pessoas, "índio" ainda é aquele que vive isolado, de maneira rudimentar, separado do mundo — estereótipo que ignora séculos de

adaptação, deslocamento e (r)existência impostos pela colonização. A construção da identidade indígena contemporânea enfrenta, portanto, o desafio ideológico de combater essa imagem reducionista ao mesmo tempo em que afirma a autenticidade da presença histórica Munduruku na região. Como destaca Krenak (2019), a persistência desse estereótipo é ela própria uma estratégia de apagamento. Munduruku (2016) acrescenta que essa visão reducionista ignora a complexidade e o dinamismo das culturas indígenas, que sempre se caracterizaram por processos de transformação e adaptação.

Portanto, os Munduruku não são apenas um povo que resiste aos processos de exploração; são também os guardiões de uma herança cultural rica e diversa que, apesar dos desafios, continua a florescer. Sua história é uma constante afirmação de luta pela terra, pela vida e pela preservação de sua cultura, representando um importante capítulo na diversidade cultural brasileira.

Cabe precisar, para o leitor não familiarizado com a etnografia regional, quem são os Munduruku do Planalto Santareno e o que os distingue de outros coletivos que reivindicam a mesma autodenominação. Diferentemente dos Munduruku do alto e médio Tapajós — cujas terras (como a TI Munduruku, em Jacareacanga) foram demarcadas ainda no século XX e que mantiveram uso corrente da língua —, os Munduruku do Planalto Santareno integram o processo de retomada identitária do Baixo Tapajós iniciado em 1998, em que comunidades historicamente classificadas como "caboclas" reassumiram publicamente sua condição indígena. Essa retomada não é invenção recente, mas reorganização política de uma pertença que a pressão colonial havia forçado ao silêncio (Luciano, 2006; Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012). Distinguem-se, assim, tanto dos Munduruku do alto Tapajós quanto de seus vizinhos do Baixo Tapajós — Arapium, Borari, Tupinambá, entre outros —, com quem partilham o movimento de etnogênese, mas em relação aos quais afirmam uma trajetória própria, ancorada na Mundurukânia e na memória dos antigos. Um traço central dessa especificidade é a situação da língua: ao contrário dos parentes de Jacareacanga, os Munduruku do Planalto vivenciam um processo de reaprendizagem do idioma — o que confere à escola e à cartografia social, nesta tese, o papel adicional de instrumentos de revitalização linguística.

O território usado dos Munduruku do Planalto está situado no município de Santarém, no estado do Pará. Santarém localiza-se na margem direita do Rio Tapajós, na confluência com o Rio Amazonas. A área ocupada pelos Munduruku abrange uma região entre a rodovia estadual Santarém-Curuá-Una (PA-370) e o Lago do Maicá. Essa região é densamente povoada por várias comunidades rurais, cujas formas de vida estão profundamente ligadas ao meio ambiente natural.

Os Munduruku do Planalto são compostos por um conjunto de famílias que habitam a zona rural de Santarém, em uma área de terra firme próxima ao Lago do Maicá. No entanto, apenas duas aldeias, São Francisco da Cavada e Ipaupixuna, têm acesso direto ao lago. As comunidades indígenas ficam a cerca de 42 km do centro da cidade de Santarém.

Historicamente, os Munduruku têm enfrentado desafios significativos devido à exploração de seus territórios. A construção de hidrelétricas no Rio Tapajós e as atividades de mineração têm gerado impactos devastadores nas comunidades, destruindo extensas áreas de floresta, poluindo os rios e afetando a fauna e flora locais. Essas atividades comprometem as práticas tradicionais de pesca e cultivo, essenciais para a subsistência do povo Munduruku. A degradação ambiental resultante dessas práticas mina a base de sua cultura, que está profundamente conectada ao território usado e aos recursos naturais.

A luta pela demarcação territorial permanece como eixo estruturante das mobilizações do povo Munduruku. Nesse contexto, a articulação com organizações não governamentais e com outras coletividades indígenas consolida-se como estratégia política fundamental, tanto para tensionar o Estado quanto para interpelar a sociedade civil, ampliando a visibilidade das violações de direitos historicamente enfrentadas por esse povo.

As aldeias Açaizal, Amparador, Ipaupixuna e São Francisco da Cavada já realizaram a autodemarcação de seus territórios e protocolaram, junto aos órgãos competentes, a solicitação formal de criação do Território Indígena Munduruku do Planalto (cf. Figura 6).

Além dos danos ambientais, os projetos de desenvolvimento frequentemente desconsideram os direitos dos povos indígenas, não reconhecendo suas vozes nas decisões que afetam suas vidas. Esse contexto tem gerado um senso de urgência entre os Munduruku, levando-os a se mobilizarem em movimentos de resistência. Esses grupos buscam visibilidade, fortalecimento de sua identidade e a proteção de seus direitos culturais e territoriais, especialmente no que se refere à demarcação de terras.

A cidade de Santarém, situada às margens do Rio Tapajós, serve como um ponto crucial na dinâmica entre os Munduruku e a sociedade não indígena. A convivência com a população local tem gerado tanto oportunidades quanto desafios. Embora existam interações culturais enriquecedoras, também surgem tensões relacionadas à disputa por recursos naturais e espaços urbanos.

A educação escolar indígena desempenha papel fundamental na resistência cultural, configurando-se como ferramenta de afirmação identitária. Na aldeia Açaizal, por exemplo, a educação reflete a realidade do povo Munduruku, destacando a importância da demarcação territorial e da valorização cultural – diretrizes garantidas pela Constituição Federal de 1988 e

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que asseguram a educação diferenciada aos povos indígenas. Assim, a educação indígena consolida-se como instrumento de resistência cultural, fortalecendo tradições e a luta pela preservação do território usado. Dessa forma, os Munduruku afirmam-se continuamente como povo ativo e essencial na sociedade brasileira, em constante busca por dignidade, autonomia e o direito de viver segundo suas próprias tradições.

Experiências educacionais Munduruku demonstram que escolas indígenas surgiram frequentemente por iniciativa comunitária, com atuação voluntária de professores indígenas seguida de reconhecimento institucional, evidenciando que a educação diferenciada constitui estratégia fundamental para permanência territorial, reprodução cultural e construção de futuridades indígenas na região do Tapajós. A escola Wapurũm-Tip, bem como a recente Escola Municipal Indígena Anama Julieta dos Santos, localizada na aldeia Muruci, no rio Arapiuns[6] — ambas no município de Santarém — materializam, no plano arquitetônico e simbólico, a conquista de ambientes escolares orientados por referenciais culturais indígenas.

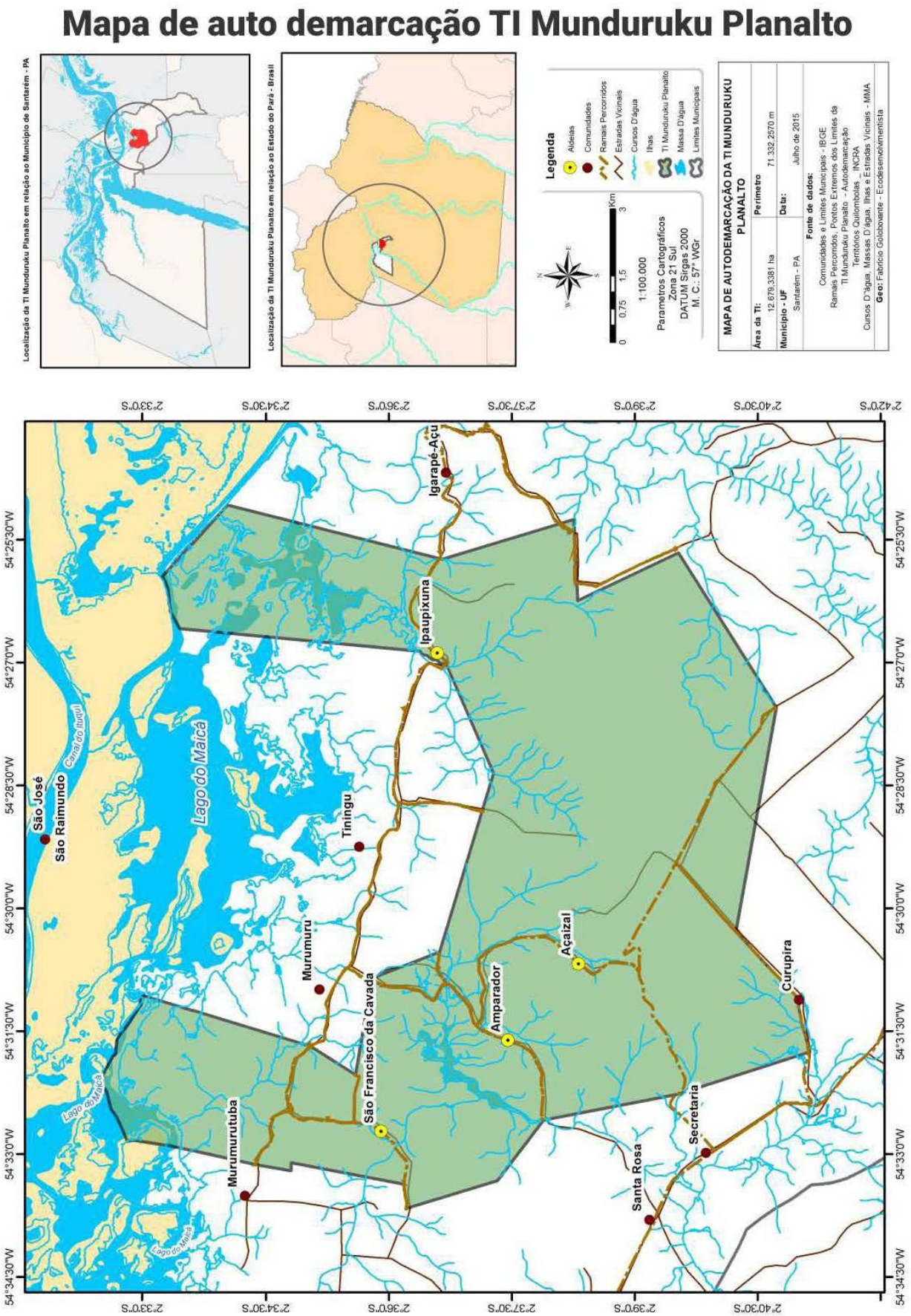
2.6 A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO INSTRUMENTAL TÉCNICO-POLÍTICO

Conforme estabelecido na seção 2.2, o território usado Munduruku — espaço apropriado, vivido e significado — constitui objeto central da cartografia social. A Cartografia Social, nessa perspectiva, constitui-se como instrumento fundamental de objetivação e afirmação do território usado Munduruku, tornando visível o que os mapas oficiais invisibilizam: os usos múltiplos do território usado, os lugares sagrados, as áreas de reprodução cultural e os conflitos territoriais.

Historicamente, a luta pelo reconhecimento das origens indígenas emergiu das próprias comunidades, impulsionada por reuniões, simpósios, encontros, mapeamentos de costumes e eventos culturais que, ao longo do tempo, produziram conquistas concretas para os movimentos indígenas em todo o país.

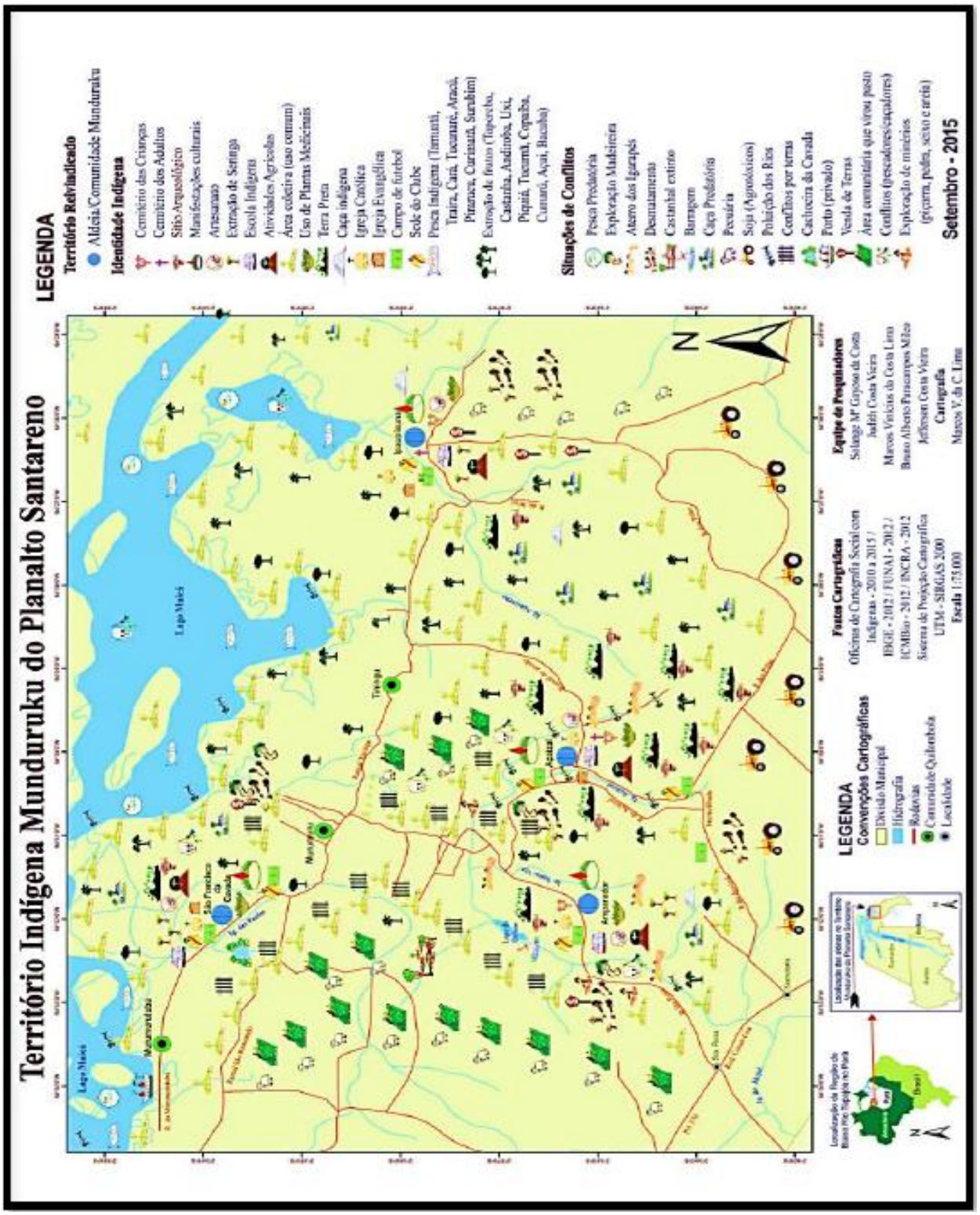
[6] cf. : Dantas, Ronnie. Prefeitura entrega escola padrão indígena na Aldeia Muruci, no rio Arapiuns. Prefeitura Municipal de Santarém, 2025. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/kuekaturete-aldeia-muruci-no-rio-arapiuns-e-contemplada-com-escola-construida-em-arquitetura-i. Acesso em: 16 nov. 2025.

FIGURA 6 – Mapa de autodemarcação da TI Munduruku Planalto



Fonte: MUNDURUKU;APIAKÁ DO PLANALTO SANTARENO, 2017, p. 15

FIGURA 7 – Mapa do território Munduruku, Santarém – Pará



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia, 2015.

No que concerne à demarcação de terras indígenas e à territorialidade, observa-se que as investidas do agronegócio — em especial a expansão da monocultura da soja — configuram os vetores mais visíveis e recorrentes de pressão sobre o Planalto Santareno, conforme evidenciado na Figura 7, cujos dados já apontavam esse cenário há mais de uma década.

Nascimento, Vieira e Rêgo (2016) tornam essa realidade particularmente evidente ao sistematizarem tais dinâmicas no território. Contudo, o recorte cartográfico evidencia que os conflitos no Planalto Santareno não se limitam à expansão da monocultura da soja, mas configuram um sistema articulado de pressões territoriais que envolvem disputas fundiárias, impactos ambientais, reconfigurações logísticas e transformações nos modos de vida das populações indígenas e tradicionais. Nesse contexto, a valorização dos povos indígenas mostra-se fundamental, não apenas no reconhecimento de suas práticas socioculturais, mas também na cartografia de seus territórios e de sua identidade cultural, como estratégia indispensável para a garantia e efetivação de seus direitos.

Nesse contexto, é possível compreender que a sua autoafirmação enquanto indígenas e o reconhecimento por parte dos órgãos do Governo Federal se articulam com o direito à demarcação de terras — direito já estabelecido na Constituição Federal de 1988 e que permanece como problemática constante para os indígenas que buscam e lutam por sua efetivação. Isso se explica porque os grandes produtores se utilizam dessas terras para seus interesses econômicos — monocultura da soja, plantações de milho, pasto para criação de gado, entre outros —, violando direitos indígenas já assegurados constitucionalmente.

A cartografia social é uma abordagem metodológica que busca mapear e compreender as dinâmicas sociais a partir das experiências e percepções dos próprios indivíduos envolvidos. Ela se fundamenta na ideia de que os mapas não são apenas representações geográficas, mas também representações simbólicas e culturais de territórios sociais e identidades.

Existem várias justificativas e vantagens para o uso da cartografia social, os quais pode-se mencionar o empoderamento e a participação, mapeamento de saberes locais, análise crítica das relações de poder, promoção da justiça espacial e inovação tecnológica.

No que tange ao primeiro ponto, nota-se que esse instrumento permite que comunidades e grupos marginalizados possam expressar suas próprias histórias, identificar recursos locais e desafios, e participar ativamente na análise e na criação de soluções para problemas sociais. Isso promove um maior empoderamento e autonomia dos indivíduos e das comunidades.

O mapeamento, por sua vez, valoriza e documenta conhecimentos tradicionais e locais que frequentemente são ignorados por métodos convencionais de pesquisa. Isso é especialmente importante, principalmente em contextos onde há uma diversidade de perspectivas e experiências que não são capturadas por abordagens mais padronizadas.

Através da cartografia social, é possível analisar como as relações de poder se manifestam no espaço social e geográfico. Isso inclui identificar áreas de exclusão, segregação ou conflito, assim como os espaços de resistência e solidariedade. Além disso, pode contribuir

para uma distribuição mais justa e equitativa dos recursos e oportunidades dentro de um determinado território usado. Ao destacar desigualdades espaciais e sociais, ela pode informar políticas públicas e práticas de planejamento urbano mais inclusivas e sensíveis às necessidades das comunidades, porque oferece novas formas de pesquisa participativa e colaborativa, que podem ser mais adequadas para lidar com questões complexas e multifacetadas que caracterizam muitos problemas contemporâneos.

Portanto, a cartografia social não apenas documenta e representa visualmente aspectos sociais e espaciais, mas também desempenha um papel crucial na promoção da justiça social, na inclusão de vozes marginalizadas e na promoção de mudanças positivas dentro das comunidades.

Trabalhar com os Munduruku exige de mim, como pesquisadora, um compromisso permanente com a escuta e com o aprendizado sobre o povo com quem pesquiso. Aproximar-se dos Munduruku do Planalto Santareno significa conhecer mais a fundo sua etnia, seus conflitos e suas formas de (r)existência — e é essa disposição que orienta toda a investigação desta tese. Significa também contribuir para que os conhecimentos sobre os direitos territoriais e culturais — garantidos pela Constituição Federal de 1988 e ainda insuficientemente conhecidos em muitas comunidades — se tornem instrumentos de ação política e pedagógica.

As relações de produção econômica, histórica e política na região do Tapajós estão profundamente interligadas com as lutas dos povos indígenas. Subjugar uma cultura em nome do desenvolvimento de outra é uma forma injusta — e historicamente documentada — de justificar o avanço do capital sobre territórios e modos de vida que resistem à sua lógica.

Outro motivo que leva a trabalhar a educação indígena e seguir em frente é que a Constituição Federal de 1988 consagra no Artigo 210, Parágrafo Segundo, que no Ensino Fundamental “é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, podendo também está incluso no currículo escolar indígena a cartografia. As leis complementares que sucedem a CF/88 também garantem a efetivação do direito de os povos indígenas terem educação escolar específica, tal como prevê a Lei 9.394/1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que especialmente em seus Artigos 32, 78 e 79 estabelece os rumos da educação escolar nas Terras Indígenas pautada de acordo com as garantias que a Constituição Federal de 1988.

A valorização da cultura indígena deve ser incorporada desde a educação infantil, integrando-se ao projeto político-pedagógico por meio das vivências, dos saberes e dos símbolos próprios de cada comunidade — sem se limitar ao currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, ao contrário, promovendo o reconhecimento e o

fortalecimento das identidades culturais específicas de cada povo.

Nesse contexto, os instrumentos pedagógicos e metodológicos podem ser diversos sob a perspectiva da pesquisa etnocientífica; entretanto, a cartografia social destaca-se como um dos dispositivos de mapeamento mais potentes, na medida em que possibilita registrar, em seus elementos constitutivos, dimensões como linguagem, etnia, território vivido, paisagem e outras características fundamentais dos povos e comunidades tradicionais existentes em todo o Brasil (Acosta, 2017).

É essencial desenvolver estratégias educacionais que reconfigurem comportamentos sociais e reconstruam identidades, incorporando as práticas de grupos "emergentes" que expressam suas memórias histórico-culturais. Em uma democracia onde os direitos humanos e trabalhistas, as liberdades individuais e a igualdade de gênero não precisem ser constantemente reivindicados, é fundamental que a resposta dos Estados a essas demandas vá além da mera promulgação de leis. Essas leis devem ser adequadamente regulamentadas e efetivamente cumpridas (Palermo, 2019).

Além disso, algumas etnias têm se adaptado a ambientes mais modernos, buscando novos conhecimentos e estabelecendo relações com diferentes culturas. Essa dinâmica não diminui sua identidade indígena; ao contrário, reforça a riqueza de seu contexto histórico e cultural, que é continuamente gerado e reconfigurado ao longo do tempo, caso não apenas dos Arapiuns, mas do povo Munduruku.

2.6.1 A cartografia social como contribuição à demarcação da terra indígena Munduruku do Planalto

Para Costa (2010), a cartografia social se apresenta como uma ferramenta voltada à transformação e ao planejamento dos aspectos sociais e étnicos, ao possibilitar o mapeamento e o registro de costumes, linguagem, paisagem, dentre outros elementos. Apropriando-se dessas informações, contribui para processos comunitários dos quais participam diferentes atores sociais, oferecendo aporte informativo que, do ponto de vista conceitual e metodológico, permite a construção integral do território usado, por meio da articulação entre instrumentos técnicos e vivenciais.

Nesse cenário, a Cartografia Social constitui instrumento capaz de produzir conhecimento a partir das relações sociais, fundamentando-se na pesquisa-ação participativa e tomando o território usado como elemento central da investigação. Sua força reside na participação ativa dos próprios comunitários em todas as etapas do processo cartográfico.

O fascículo "Território Indígena Munduruku do Planalto", produzido pelo Projeto

Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA, 2015) a partir de oficinas realizadas em agosto de 2015, tem sido objeto de análise acadêmica que confirma seu papel como instrumento de afirmação identitária. Para Silva e Santos (2022, p. 148), o mapa produzido naquelas oficinas é "resultado do desvelamento, da trajetória e da construção das identidades do povo Munduruku, fundamentadas, sobretudo, na memória do grupo" — uma caracterização que se articula diretamente ao horizonte metodológico desta pesquisa, que retoma e aprofunda o processo cartográfico com a participação da aldeia Açaizal.

A partir dessa iniciativa coletiva, e com mediação técnica adequada, torna-se possível mapear dimensões constitutivas do território: origens históricas, língua, costumes, rituais, lugares sagrados e dinâmica geográfica — fauna, flora e ciclos de uso da terra. Na análise do exposto, não há como contestar a importância da cartografia para as demandas de reconhecimento étnico e das questões territoriais dos indígenas da região do Baixo Tapajós. Em vista a realidade como estas, que Santos (2012, p. 5), define a Cartografia Social como sendo uma:

> (...) cartografia elaborada pelos próprios grupos sociais que ela representa no mapa, um processo no qual membros de um determinado grupo registram quem são, onde e como vivem. O que se busca, portanto, não é mapear os grupos, mas sim, permitir aos grupos que eles próprios se mapeiem, e este processo de (auto) mapeamento é denominado, segundo o próprio núcleo, de “mapeamento situacional”.

E dessa forma, é possível ter a real compreensão da importância desse instrumento técnico para os povos indígenas, que como que em uma só voz clamam por um direito adquirido pela própria Constituição Federal de 1988, direito este representado pelo reconhecimento étnico e demarcação de suas terras.

É necessário ter espaços onde possam aprender a gerar formas-outras de conhecimento, de avançar no campo institucional para a geração de “novos territórios de existência e novas formas de ser em comunidade” (Palermo, 2019, p. 56). Assim, encontram-se nos diferentes contextos educativos possibilidades de imaginar e propor fazeres pedagógicos decolonizantes, transpondo para o campo escolar formas de relacionamento próprias das comunidades originárias e afrodescendentes. Essa transposição contraria a ideia de que o comunal seria funcionamento exclusivo dessas comunidades, sem possibilidade de circulação — quando, na prática, o que ocorre é a invenção de novos 'rituais' compartilhados (Palermo, 2004)

2.6.2 A territorialização dos povos indígenas do Baixo Tapajós e a cartografia social

A demarcação de terras indígenas é fundamental para assegurar a territorialização permanente e o uso exclusivo dessas áreas pelos povos originários. Tais terras são vitais não apenas para a sobrevivência física e cultural das comunidades, mas também para a preservação da biodiversidade e

dos ecossistemas.

Araujo (2023) analisa a autodemarcação do Planalto como "manifestação de existência/resistência" — uma r-existência que nomeia, em termos teóricos, o que o fascículo PNCSA já realiza em termos práticos ao mapear os limites do território com a participação das aldeias. O ato cartográfico é, nesse sentido, inseparável do ato político de autodeterminação.

No Brasil, a demarcação de terras indígenas é garantida pela Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito originário dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam. O processo demarcatório é coordenado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), mas enfrenta desafios políticos e jurídicos que dificultam sua efetivação.

Essa demarcação encontra resistência de setores econômicos, políticos e sociais com interesses conflitantes, especialmente relacionados à exploração de recursos naturais. Tal dinâmica resulta em conflitos territoriais e violações sistemáticas dos direitos indígenas, incluindo ameaças à segurança e à vida das comunidades.

Ao discutir direitos indígenas, sobretudo quanto ao reconhecimento étnico, aos territórios usados, à educação e à saúde, é difícil dissociar essas questões das complexas dinâmicas de territorialização. Muitas vezes, tais problemáticas só são adequadamente abordadas mediante o reconhecimento dos costumes, rituais e modos de vida dos povos tradicionais.

A valorização dos povos indígenas é fundamental e deve concentrar-se não apenas em suas práticas culturais, mas também envolver a cartografia de seus territórios e identidades. Para tanto, diferentes instrumentos podem ser utilizados, conforme a perspectiva da pesquisa etnocientífica. Contudo, a cartografia social destaca-se como um dos principais métodos de mapeamento, pois permite registrar aspectos como linguagem, etnia, território usado e paisagem por meio de seus elementos característicos. Essa abordagem é essencial para representar a diversidade das culturas tradicionais existentes em todo o Brasil (Acosta, 2017, p. 25).

Na sociedade indígena, existe uma rica rede de relações sociais fundamentadas em princípios como reciprocidade, solidariedade e interdependência. Apesar da influência deletéria do capitalismo, essas relações permanecem profundamente enraizadas nos costumes e nas práticas cotidianas. A vida comunitária é central: o indivíduo mantém-se intimamente ligado ao ambiente social e a coletividade, por sua vez, preserva conexão estreita com a natureza (Acosta, 2017, p. 219).

Na região do Baixo Tapajós, a dimensão política dos processos de territorialização dos povos indígenas articula-se diretamente à apropriação do território por grupos étnicos e à defesa de modos de vida que entram em conflito com as normativas das unidades de conservação e com a exploração intensiva dos recursos naturais. O processo de territorialização não é movimento unilateral imposto de fora: ao contrário, sua atualização pelos próprios indígenas resulta na construção de identidades étnicas singulares.

É fundamental entender que o processo de territorialização não deve ser visto como um movimento unilateral, imposto externamente e homogeneizador. Ao contrário, a atualização

desse processo pelos indígenas resulta na construção de uma identidade étnica singular, distinta do conjunto genérico frequentemente referido como "índios do Nordeste" (Pacheco, 2004, p. 30).

Neste contexto, destacam-se três momentos significativos no processo de territorialização, conforme delineado no Caderno Nova Cartografia da Amazônia de 2015. O **primeiro momento** refere-se às comunidades ribeirinhas, situadas às margens dos rios Tapajós e Arapiuns. Essas comunidades recebem apoio de instituições formalmente estabelecidas, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Igreja Católica e o Ministério Público Federal (MPF). Juntas, essas entidades mobilizam-se para advogar pela criação da Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, com o objetivo de proteger seus territórios, que estavam ameaçados pela atuação de madeireiras e pequenas mineradoras.

O **segundo momento** se dá pela autoafirmação das famílias da comunidade de Taquara, em 1998. Essa mobilização resultou na adesão da comunidade ao movimento indígena, inspirando outras comunidades a reconhecerem-se como tal. Um dos frutos desse processo foi o "I Encontro dos Povos Indígenas do Rio Tapajós", realizado nos dias 31 de dezembro de 1999 e 1 de janeiro de 2000, na comunidade de Jauarituba.

Por fim, o **terceiro momento**, que constitui um marco importante nesse contexto, é a criação do Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA). A partir de sua constituição, o CITA passou a configurar-se como a principal instância de representação política das mobilizações indígenas no Baixo Tapajós, organizando juridicamente as ações do movimento em defesa dos direitos indígenas junto à FUNAI e a outros órgãos públicos.

Diante dessa realidade, é possível observar que os povos de origem amazônica estabelecem suas relações sociais com base nas singularidades de sua cultura local, influenciada por fatores como clima, território usado e heranças culturais que perduraram ao longo dos anos. Nesse sentido, a Amazônia, uma vasta floresta equatorial localizada na América do Sul e com uma extensão de sete milhões de km², exerce uma influência significativa na vida cotidiana de seus habitantes.

Nesse contexto, surgem diversas demandas relacionadas à territorialização do povo indígena Munduruku da aldeia Açaizal. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de reconhecimento das etnias, a delimitação dos espaços ocupados, a preservação das línguas e a manutenção dos costumes tradicionais, que têm enfrentado transformações em função do avanço tecnológico e da presença do homem branco em seus territórios.

A cartografia social, ao contrário de outros instrumentos utilizados pelo Estado, não se limita a dados técnicos; ela é elaborada de maneira participativa e reflete as características

específicas da comunidade. Nos mapas (a exemplo da Figura 6), o território é apresentado a partir de uma leitura que combina elementos físico-ambientais e socioterritoriais, registrando tanto a delimitação do território reivindicado quanto a distribuição de aldeias/comunidades Munduruku. Além da base espacial (hidrografia e feições locais), o mapa explicita referências do cotidiano e da reprodução social, como residências, escolas indígenas e sítios arqueológicos, e também marcas da vida simbólica e comunitária, incluindo cemitérios de crianças e de adultos, manifestações culturais, igrejas (católica e evangélica), campo de futebol e sede/clubes, que funcionam como pontos de encontro e sociabilidade.

No plano do uso do território, a representação incorpora áreas e práticas diretamente vinculadas à subsistência e à economia local, como roçados, terra preta, extração e seringa, extrativismo agrícola, além de áreas coletivas (uso comum) e usos de plantas medicinais. Também são indicados ambientes e rotas de circulação e obtenção de recursos associados à caça, à pesca e a conjuntos de espécies/locais nomeados na legenda (como açaizais, castanhais, capoeiras, igarapés e lagos), evidenciando que o espaço não é apenas "ocupado", mas significado, manejado e lembrado por práticas.

Um aspecto central é que o mapa não se limita a "descrever" o território: ele documenta pressões e tensões, ao indicar situações de conflito e ameaça, como exploração madeireira, grilagem/posse predatória, desmatamento, castanhal extinto, barragens, poluição dos rios, expansão da agropecuária, venda de terras e conflitos relacionados a recursos (incluindo referências a pesca e outros usos). Assim, a cartografia opera como registro de memória territorial e instrumento político-pedagógico, pois torna visíveis, no mesmo suporte, os marcos de pertencimento, os modos de uso e as frentes de disputa que atravessam o território.

Na região do Tapajós, o mapeamento social geralmente envolve comunidades tradicionais, como extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas. Essa abordagem se revela um instrumento essencial para assegurar os direitos desses grupos diante dos grandes empreendimentos econômicos que buscam ocupar seus espaços tradicionais.

A territorialização dos povos indígenas do Baixo Tapajós caracteriza-se por uma multiterritorialidade complexa (Haesbaert, 2010, 2020). Haesbaert distingue três modalidades do conceito de território usado: categoria da prática (concepção cotidiana dos grupos sociais), categoria normativa (definição jurídico-política pelo Estado) e categoria de análise (conceito acadêmico).

No Baixo Tapajós, essas três modalidades coexistem em tensão. O **território usado** como prática é vivenciado pelos povos Munduruku, Arapyun, Borari e Tupinambá como espaço

cosmológico, habitado por encantados, marcado por toponímia ancestral e percorrido segundo lógicas próprias de circulação e uso. O **território normativo** corresponde ao reconhecimento — parcial — de Terras Indígenas pelo Estado brasileiro, com limites jurídicos que excluem vastas áreas de uso tradicional. O **território analítico**, por sua vez, é o que pesquisadores — inclusive esta tese — produzem como conceituação teórica sobre o espaço vivido, nem sempre coincidente com as categorias dos dois anteriores

A cartografia social atua justamente nessa encruzilhada: parte do território vivido (prática), disputa o território usado oficial (normativo) e produz conhecimento sobre o território usado (analítico). Nesse sentido, é ferramenta de negociação entre territorialidades – busca tornar legível ao Estado e à sociedade envolvente aquilo que os povos indígenas sempre souberam: que seu território não se limita aos perímetros demarcados, mas estende-se por toda a bacia do Tapajós, onde há rios a pescar, matas a coletar, lugares sagrados a respeitar.

2.6.3 O contexto dos povos indígenas do Baixo Tapajós sobre a territorialização

Segundo Oliveira (2014), durante as primeiras expedições ao Rio Amazonas, os cronistas Diego de Carvajal e Gaspar de Acuña descreveram as populações indígenas como extensas, com guerreiros habilidosos e manifestações religiosas elaboradas, lideradas por um chefe. Com a exploração da borracha, no entanto, os indígenas passaram a ser vistos como obstáculos pelos seringueiros, que invadiram suas terras para construir estradas nos seringais, levando à extinção de várias etnias.

Nas décadas de 1980 e 1990, as populações indígenas tiveram suas terras reconhecidas e demarcadas, assegurando-lhes o direito de posse e usufruto. Atualmente, a diversidade linguística e cultural dos indígenas da Amazônia é considerada um patrimônio inestimável, fundamental para a compreensão do processo histórico e cultural do povo brasileiro, que varia significativamente entre as diferentes regiões do país.

De acordo com o Projeto da Nova Cartografia Social da Amazônia (2015), no Planalto Santareno, encontram-se quatro aldeias de origem Munduruku, localizadas nas comunidades de São Francisco da Cavada, Amparador, Açaizal e Ipaupixuna.

Ao construir uma Cartografia Social da aldeia Açaizal, são mapeadas as práticas de subsistência, como pesca, caça, artesanato, medicina tradicional e agricultura familiar. Essas atividades não apenas refletem traços da cultura indígena, mas também estabelecem uma base sólida para a identidade cultural desse povo. Nesse sentido, é essencial entender que:

> O Brasil, enorme em muitos sentidos, com uma grande diversidade cultural, ecológica e humana tem grandes potenciais para viajar por um caminho que lhe permita proporcionar a grande transformação de uma maneira mais autônoma que seus

> vizinhos. No entanto, tem uma enorme responsabilidade histórica para forçar outro tipo de integração regional. Sem uma integração solidária e complementar dos países da Nossa América, elevada à condição de projeto histórico regional, não há a possibilidade de superar as condições atuais de deterioração social e econômica existentes (Acosta, 2017, p. 230).

Em vista do exposto, têm-se o entendimento que se faz necessária a manutenção da cultura indígena nas aldeias localizadas no Planalto Santareno como que um compromisso, em uma prática cotidiana. Esse fenômeno pode ser expresso e bem visualizado no relato de uma das comunitárias de açaizal, que descendente da etnia Munduruku, conta sua prática versando de maneira poética, como que uma relação entre o real e o imaginário:

> Esse aqui é nosso sabão caseiro. A gente sabe fazer sabão caseiro, remédio caseiro que tem uma riqueza tão grande. Ainda agora eu estava falando para ela daquela erva, aquela vassoura que chama vassoura de botão, que é boa pra catarro no peito, pra todo tipo de inflamação ela é boa. Às vezes a gente não dá crédito nisso, mas tem muita riqueza na nossa comunidade. Muitas vezes a gente não dá importância nisso, mas as nossas aldeias são riquíssimas em remédios medicinais (PNCSA, 2015).

A região Amazônica é frequentemente citada no cenário mundial devido ao seu potencial biológico, especialmente pela diversidade de suas riquezas naturais, incluindo fauna e flora. No entanto, essa riqueza convive com imagens conflitantes: de um lado, vastas áreas de florestas nativas; do outro, a devastação que frequentemente assola essa parte do Brasil, revelando um preocupante desequilíbrio ambiental.

As atividades econômicas do agronegócio, como a produção de soja e milho, geram uma estrutura dispendiosa e causam danos graves ao ecossistema amazônico. Isso resulta em conflitos que permeiam diversas esferas do cenário político e social da região. Considerando a história e as vidas envolvidas nessas discussões, é imperativo que os modos de sobrevivência e a cultura dos habitantes da Amazônia sejam respeitados e protegidos.

> Nesta linha de reflexão, a partir da vertente ambiental, e não só dela, poderíamos mencionar as reivindicações de mudança na lógica do desenvolvimento, cada vez mais urgentes, de muitos pensadores de valor. Seus questionamentos das estratégias convencionais se nutrem de uma ampla gama de visões, experiências e propostas extraídas de diversas partes do planeta, inclusive algumas a partir das próprias raízes da civilização ocidental. Há consciência dos limites biofísicos existentes. Não se pode cair na armadilha de um conceito de “desenvolvimento sustentável” ou “capitalismo verde” (Acosta, 2017, p. 229).

Incorporar a questão do território usado e do meio ambiente da aldeia no currículo da escola indígena é fundamental, pois não podemos compreender o espaço em que vivemos sem considerar os elementos sociais que o envolvem. Nesse contexto, Santos (1977) argumenta que a categoria de formação econômica e social é essencial para desenvolver uma teoria coerente sobre o espaço. Ele destaca que não se deve falar de uma lei isolada relacionada ao

desenvolvimento das formações espaciais, mas sim de uma formação socioespacial que considere as interações entre os aspectos econômicos, sociais e territoriais.

2.6.4 Etnogênese e o movimento indígena na Região do Baixo Tapajós

Peixoto, Arenz e Figueiredo (2012) examinam o movimento indígena no Baixo Tapajós, no Pará, enfocando aspectos de identidade, território, resistência e conflito, especialmente em relação ao povo Munduruku. Esse movimento teve início em 1998, impulsionado pela autoidentificação e afirmação cultural de diversas aldeias da região. Para os pesquisadores o que acontece na região do Baixo Tapajós, especialmente no que concerne ao Oeste do Pará, Santarém/PA compõe um fenômeno mais abrangente e que é parte de uma tendência que envolve vários processos de emergência étnica ao redor do mundo. Embora tenha características próprias, a etnogênese[7] no Baixo Tapajós segue a mesma linha de movimentos de resgate de tradições por grupos considerados aculturados ou extintos, tanto no Brasil quanto na América Latina (Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012, p. 282; Caderno Nova Cartografia da Amazônia, 2015).

No Baixo Tapajós, o surgimento de identidades indígenas em comunidades caboclas é um fenômeno político importante. Em uma região marcada por extermínio e aculturação, esses grupos se autodenominam indígenas e adotam uma postura combativa contra a exploração econômica que causa desmatamento. Ao lutarem para garantir suas terras tradicionais, eles se tornam agentes ativos de seus próprios objetivos, influenciando o avanço da fronteira e provocando reações de setores econômicos e governamentais. (Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012, p. 280). O movimento indígena no Baixo Tapajós surgiu como uma resposta à invisibilização das comunidades indígenas, ganhando destaque em 1998, quando uma comunidade da Floresta Nacional do Tapajós (Flona) se autodeclarou indígena, desencadeando um processo de etnogênese. A partir desse momento, outras comunidades ao longo dos rios Tapajós, Arapiúns e Maró seguiram o exemplo, consolidando um movimento que reivindica o reconhecimento de direitos e a recuperação de terras ancestrais. Conforme relatado, "o movimento indígena, reivindicando identidade e território usado, iniciou-se em 1998, na Flona Tapajós, com uma comunidade declarando-se Munduruku. Logo outras comunidades nos rios Tapajós, Arapiúns e Maró se assumiram indígenas e o movimento cresceu". Em áreas como a

[7] O processo de reafirmação étnica dos Munduruku do Planalto Santareno não é singular na bacia do Tapajós. Robertino (2023) documenta, para os Apiaká do Médio Tapajós, um processo análogo: povo que havia sido declarado extinto na década de 1950, que ressurgiu publicamente com a I Assembleia Geral Apiaká (2016) e constituiu sua associação representativa. Tanto os Munduruku do Planalto quanto os Apiaká do Tapajós são povos cuja existência foi negada pelo Estado e que reconstituíram sua presença pública no mesmo período histórico pós-1988.

Resex Tapajós-Arapiúns, PAE Lago Grande e Planalto Santareno, o movimento expandiu-se com intensidade, refletindo a luta das comunidades por um espaço de autonomia e resistência.

Castro (2017) demonstra que povos considerados extintos reemergiram na cena política, alterando as relações com o Estado e com outros movimentos sociais. Essa reemergência traduz uma mudança na dinâmica interna das próprias comunidades, que passaram a se autoafirmar como aldeias indígenas e a reivindicar o reconhecimento de suas lideranças como caciques — figura política central nos processos de territorialização.

Nessa direção, Souza Filho et al. (2015) evidenciam em sua obra, o modo de vida dessas comunidades e qual o pensamento que é pacificado quanto ao modo de vida e a ideia de se considerarem indígenas, em vista a sua história étnica e seu próprio modo de vida um tanto rudimentar,

> Nesta carta contaremos a nossa história. Somos pescadoras, amazônidas, vivemos em comunidades distintas, muitas das vezes em condições desfavoráveis para exercer nossas atividades. Uma dessas condições é a delimitação de áreas para pescar sem a interferência das indústrias ou de projetos que vem para a Amazônia sem qualquer consulta prévia, assim acabando com os recursos naturais dos nossos rios, várzeas e igapós. (Souza Filho et al., 2015, p. 10).

Conforme Peixoto, Arenz e Figueiredo (2012, p. 284), o conceito de identidade indígena passou a ser entendido como uma escolha coletiva, e não ligada à pureza étnica, o que possibilitou o reconhecimento legal de populações mestiças que se autodefinem como indígenas. As legislações atuais que apoiam os movimentos indígenas refletem uma mudança nos conceitos sociais, reconhecendo que a mestiçagem não impede que as comunidades sejam identificadas como indígenas.

A etnia Munduruku assume um papel relevante dentro do movimento, simbolizando a resistência indígena e o esforço de reafirmação identitária. As aldeias Takuara, Marituba e Bragança redirecionaram suas formas tradicionais de luta pela terra, buscando o apoio da FUNAI para o reconhecimento de suas terras como Terras Indígenas. "No Baixo Tapajós, os indígenas reivindicam saúde, educação e território usado, direitos que aos caboclos são ainda mais limitados", reafirmando o direito à terra e ao reconhecimento das demandas sociais e culturais dos povos indígenas.

Nesse contexto, é possível compreender que a autoafirmação enquanto indígenas e o reconhecimento por parte dos órgãos do Governo Federal se misturam com o direito à demarcação de terras — problemática constante para os comunitários, na medida em que os

grandes produtores[8] se utilizam dessas terras para seus interesses econômicos, entre os quais se destacam a monocultura da soja, as plantações de milho e o pasto para criação de gado. O movimento indígena no Baixo Tapajós surgiu precisamente como resposta a essa invisibilização, ganhando destaque em 1998, quando uma comunidade da Floresta Nacional do Tapajós (Flona) se autodeclarou indígena e desencadeou um processo de etnogênese. A partir desse momento, outras comunidades ao longo dos rios Tapajós, Arapiúns e Maró seguiram o exemplo, consolidando um movimento que reivindica o reconhecimento de direitos e a recuperação de terras ancestrais: "o movimento indígena, reivindicando identidade e território, iniciou-se em 1998, na Flona Tapajós, com uma comunidade declarando-se Munduruku. Logo outras comunidades nos rios Tapajós, Arapiúns e Maró se assumiram indígenas e o movimento cresceu". Em áreas como a Resex Tapajós-Arapiúns, o PAE Lago Grande e o Planalto Santareno, essa mobilização expandiu-se com intensidade, refletindo a luta das comunidades por autonomia, reconhecimento e resistência territorial.

Do ponto de vista histórico, esses processos de reconhecimento e demarcação não indicam um “ressurgimento” dos povos indígenas — que nunca deixaram de existir —, mas sim sua reorganização política e a visibilização de identidades que haviam sido silenciadas pela pressão colonial. Como argumenta Luciano (2006), trata-se de povos cuja herança étnica permaneceu viva mesmo quando forçados à invisibilidade pela convivência assimétrica com a sociedade envolvente.

A recuperação da identidade indígena emerge como elemento central, simbolizando tanto uma redescoberta cultural quanto uma estratégia de sobrevivência e afirmação política. A identidade indígena, antes negada e reprimida pela sociedade hegemônica, tornou-se um fator de orgulho e de resistência cultural. "Se antes os coletivos indígenas sentiam vergonha de sê-lo, hoje a conjuntura mudou – e ser indígena é uma escolha estratégica, em se tratando de sobrevivência social". Essa afirmação se estende à perspectiva de que ser indígena significa "acessar direitos, é lutar para afirmar esses direitos, [...] é ter orgulho da nossa raiz, da nossa história de resistência". Assim, a identidade passa a representar não apenas um pertencimento, mas também um meio de fortalecer laços comunitários e contestar os estigmas impostos.

A etnia Munduruku assume um papel relevante dentro do movimento, simbolizando a

[8] A caracterização dessas pressões não se esgota na escala local. Bieri demonstra que políticas de integração e grandes obras de infraestrutura na Pan-Amazônia operam por uma racionalidade territorial orientada à competitividade e à incorporação de novas áreas ao comércio global, frequentemente sustentada pela ideia de “vazios demográficos”, o que apaga ocupações indígenas e tradicionais e favorece processos de expropriação e intensificação de conflitos territoriais. Esse enquadramento ajuda a ler a expansão do agronegócio no Planalto Santareno como expressão localizada de dinâmicas de integração econômica mais amplas. (cf. : Bieri, 2020)

resistência indígena e o esforço de reafirmação identitária. As aldeias Takuara, Marituba e Bragança redirecionaram suas formas tradicionais de luta pela terra, buscando o apoio da FUNAI para o reconhecimento de seus territórios como áreas indígenas. "No Baixo Tapajós, os indígenas reivindicam saúde, educação e território usado, direitos que aos caboclos são ainda mais limitados", reafirmando o direito à terra e ao reconhecimento das demandas sociais e culturais dos povos indígenas.

Nascimento, Vieira e Rêgo (2016) tornam evidente em sua obra, a realidade dos povos Munduruku que tem suas aldeias e delimitação espacial, definida peculiarmente da seguinte forma:

> O território usado Munduruku do Planalto está localizado no município de Santarém-Pará. Santarém situa-se à margem direita do Rio Tapajós na confluência do Rio Amazonas. A área ocupada pelos Munduruku fica compreendida entre a rodovia estadual Santarém- Curuá-Una-PA 370) e lago do Maicá. Área densamente povoada por várias comunidades rurais que estabelecem um modo de vida bastante parecido e intensamente relacionado ao meio natural. Os indígenas Munduruku do Planalto são formados por um conjunto de famílias que vivem na zona rural do município de Santarém em uma área de terra firme que fica próxima ao lago do Maicá, embora apenas duas das aldeias São Francisco da Cavada e Ipaupixuna tenham acesso direto ao lago. A distância entre o centro do município e as comunidades é de, aproximadamente, 42 km. (Nascimento; Vieira; Rêgo, 2016, p. 22).

A terra se destaca como um dos pilares da luta indígena, simbolizando não apenas a configuração territorial, mas a base cultural e espiritual dessas comunidades. A luta pela demarcação de terras, como a Terra Indígena Maró, visa assegurar a sobrevivência cultural e a preservação dos modos de vida tradicionais. Segundo um dos entrevistados, "índio sem-terra é ninguém", afirmando que a soberania indígena passa essencialmente pela posse da terra. Para os indígenas, "o território usado significa a própria existência", expressão que reforça o papel vital que o espaço desempenha na identidade e autonomia dessas comunidades.

Em toda essa discussão temos que ter uma visão de que as questões de reconhecimento das etnias e demarcação de terras, é uma forma de manutenção da cultura tradicional e de que alguns povos não entrem em extinção, e o reconhecimento enquanto povo tradicional é uma das formas de assegurar esse direito. E em meio a esse cenário, é possível identificar diversas problemáticas, que vão além das questões institucionais.

O movimento indígena do Baixo Tapajós enfrenta constantes tensões com interesses econômicos e estatais. A presença de empresas madeireiras e o conflito com órgãos como o IBAMA e o ICMBio expõem a natureza conflituosa da luta indígena. Em relação à Terra Indígena Maró, por exemplo, o ITERPA contesta a sua criação, alegando que foi instituída "via processos espúrios", o que contraria "elevados interesses do Estado do Pará". Além disso, "o

movimento indígena no Baixo Tapajós começa a interferir numa organização do espaço que busca acomodar vários interesses [...], onde os direitos indígenas são secundários", revelando a complexidade dos conflitos entre o movimento indígena e as forças políticas e econômicas dominantes.

No que concerne a demarcação de terras indígenas e de territorialidade, vemos as investidas do agronegócio, e a monocultura de soja[9], por exemplo, é uma das problemáticas mais visíveis. Nascimento, Vieira e Rêgo (2016) nos trazem essa realidade de maneira bem evidente em sua obra, asseverando que:

> A soja, como praga destruidora da Natureza, é uma consequência da prática do consumo de massa e do crescimento populacional resultantes da reorganização da economia mundial capitalista a partir do término da Segunda Guerra Mundial. Essa reorganização integrou todos os países – desenvolvidos ou retardatários – a um sistema econômico mundial marcado pela expansão planetária do consumo de massa como estratégia para a sustentação da acumulação capitalista. (Nascimento; Vieira; Rêgo, 2016, p. 14).

No Baixo Tapajós, o surgimento de identidades indígenas em comunidades caboclas é um fenômeno político importante. Em uma área marcada pela aculturação e pelo extermínio, as comunidades se autodenominam indígenas e resistem à exploração econômica que causa desmatamento, buscando proteger seus territórios. Com essa postura, os indígenas enfrentam o avanço da fronteira agrícola e influenciam a realidade local, gerando reações de atores econômicos e governamentais. Eles se identificam como descendentes de diferentes povos indígenas, reivindicam o direito à autoidentificação e celebram sua resistência, como no caso da Cabanagem, um movimento histórico de resistência contra a opressão (Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012, p. 280)

É possível perceber no contexto acima evidenciado, que as questões territoriais indígenas vão além de um simples reconhecimento étnico, mas de uma discussão que gira em torno de interesses econômicos e políticos. Dessa forma, tornando-se palco de diálogos acalorados, e que por vezes resultando inclusive em violência sofrida por aqueles que advogavam a favor da causa indígena.

O processo de etnogênese no Baixo Tapajós – emergência pública de identidades indígenas que haviam sido invisibilizadas/negadas por décadas de colonialismo – articula-se

[9] Levantamentos recentes sobre o Planalto Santareno indicam que a expansão da monocultura da soja esteve associada à intensificação da concentração fundiária, ao avanço da infraestrutura logística e ao aumento de conflitos territoriais, pressionando comunidades indígenas e agricultores familiares que historicamente estruturam a economia local por meio da agricultura diversificada e da pesca. (cf. : ACOMPANHAMENTO TERRITORIAL NA AMAZÔNIA. Consolidação da agricultura familiar no Planalto Santareno. Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/projetos/planalto-santareno/. Acesso em: 16 nov. 2025.*)*

intrinsecamente com a defesa territorial. Como observa Haesbaert (2020), na América Latina contemporânea, a afirmação étnica frequentemente toma o território usado como eixo articulador das lutas: povos se autodeclaram indígenas não por "essencialismo cultural", mas porque reconhecem que a categoria jurídica "indígena" garante direitos territoriais constitucionais.

Nesse sentido, etnogênese e territorialização são processos simultâneos e mutuamente constitutivos: ao afirmarem-se como Munduruku, Arapyun, Borari, os povos do Baixo Tapajós reivindicam não apenas reconhecimento identitário, mas direito a terra. E, inversamente, ao defenderem seus territórios tradicionais contra grilagem, agronegócio e grandes projetos, fortalecem suas identidades étnicas. A cartografia social participa desse processo ao tornar visíveis, em linguagem cartográfica legível ao Estado, as territorialidades indígenas que sustentam essas reivindicações.

Em síntese, a luta do movimento indígena no Baixo Tapajós se destaca a partir do renascimento cultural, em uma etnogênese, e a resistência ativa das comunidades caboclas na defesa de suas identidades e territórios. Ao reafirmar suas raízes e seu direito ao espaço ancestral, o movimento representa uma força de oposição à exploração e marginalização histórica, incorporando valores de coletividade e solidariedade. Em meio a confrontos com interesses econômicos e governamentais, os indígenas reafirmam sua identidade e reivindicam o direito de existir e prosperar em seu próprio território, promovendo uma resistência que transcende o individualismo e redefine o conceito de pertencimento na Amazônia.

2.7 O BEM VIVER

As estratégias decoloniais, resultantes de processos de resistência e resiliência dos povos originários, particularmente na Amazônia, vêm sendo mobilizadas para enfrentar processos coloniais e neocoloniais que, há cinco séculos, atravessam dimensões históricas, socioculturais, políticas e educacionais. Nesse sentido, a **escuta epistêmica** de cosmovisões não coloniais constitui condição para desconstruir a colonialidade e aprender com povos indígenas e quilombolas formas não coloniais de saber e poder, de ser e viver (Fleuri, 2017).

Contra a ideia de que indígenas seriam “pré-modernos” ou “atrasados”, suas experiências e práticas expressam civilizações vivas que enfrentaram a modernidade colonial e seguem elaborando projetos de futuro que já impactam debates em escala global. O conceito de **Bem Viver** pode ser compreendido como um esforço de sistematização e tradução de conceitos, experiências e, sobretudo, práticas existentes nos Andes, na Amazônia e em outras regiões, oferecendo uma linguagem contemporânea para pensar alternativas civilizatórias (Acosta,

2017, p. 24).

Nesta tese, o Bem Viver não é tomado como abstração filosófica desconectada da materialidade da vida, mas como ontologia política territorializada: modo de existir que se realiza no território e por meio dele. Escobar (2015), citado por Haesbaert (2020), argumenta que a dimensão mais importante das lutas territoriais indígenas latino-americanas é a ontológica: não se trata apenas de defender recursos econômicos ou direitos políticos, mas a própria possibilidade de existir segundo modos de vida que não separam natureza e cultura, habitando o território usado como cosmos vivo.

A chegada do conceito de Bem Viver ao Brasil, proveniente da tradição andina (Sumak Kawsay, em quechua; Suma Qamaña, em aymara), demanda uma operação de tradução que não é apenas linguística, mas cosmológica. Ailton Krenak (2020) alerta para o risco dessa tradução produzir um conceito que, ao ser "mediado por uma outra língua, que é o Espanhol ou Castelhano", aproxime-se "muito mais de uma coisa que é ocidental" do que da cosmovisão ameríndia que lhe deu origem. Para o líder do povo Krenak, o Bem Viver — que ele prefere nomear no original como Sumak Kawsay — não é "definitivamente ter uma vida folgada": é "a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver" (Krenak, 2020, p. 9). Essa formulação ecoa diretamente nas práticas de reciprocidade com o território descritas pelos interlocutores Munduruku ao longo desta pesquisa. A distinção de Krenak entre *bem-estar* — apoiado na ideia de que "a natureza está aqui para nós a consumirmos", e Bem Viver, em que o ser humano é um "elemento de equilíbrio e regulador" dentro de uma biosfera maior — oferece ao argumento desta tese uma âncora conceitual articulada por uma voz indígena brasileira de autoridade incontestável no debate contemporâneo.

Nessa perspectiva, o Bem Viver não se reduz a “desenvolvimento alternativo” (modelo econômico sustentável) nem a “cosmovisão indígena” (inventário de crenças), mas expressa um modo de habitar territorialmente que recusa dicotomias moderno-coloniais (humano/natureza; material/espiritual; econômico/cultural). Para os Munduruku, viver bem não é acumular bens materiais, mas sustentar relações equilibradas com rios, matas, seres encantados e parentes humanos e não-humanos — relações que só podem ser vividas no território usado por meio de práticas espaciais concretas.

Ao introduzir o Bem Viver nesses termos, este capítulo estabelece uma chave de leitura para a articulação entre território usado, cartografia social e educação escolar indígena, sem antecipar a análise situada que será desenvolvida no Capítulo 3, onde o conceito é particularizado a partir da especificidade munduruku e de sua inscrição etnográfica e

cartográfica.

2.7.1 Origem e circulação do conceito de Bem Viver

A expressão "Bem Viver" remete a formulações ameríndias diversas — buen vivir (espanhol), *Sumak Kawsay* (quéchua), *Suma Qamaña* (aymara), *Tekó Porã* (guarani) — associadas a uma "boa maneira de ser e viver". Em muitas tradições ameríndias, a ideia de Mãe Terra (*Pachamama*) expressa a compreensão de que a natureza torna a vida humana possível e de que a relação entre seres deve ser encarada como relação social entre sujeitos, na qual cultura e natureza se fundem em humanidade (Fleuri, 2017, p. 285).

O Quadro 4 organiza essas matrizes lado a lado, tornando visível o que o texto desenvolve em subseções separadas: que o Bem Viver não é conceito unitário exportado dos Andes, mas família de formulações com ênfases distintas — e que a especificidade Munduruku não é derivação, mas tradução cosmológica própria, ancorada em um território e em práticas que as seções seguintes descrevem em detalhe.

QUADRO 4 – Matrizes do Bem Viver: da tradição andina à especificidade Munduruku

Povo/contexto	Termo original	Ênfase central	Relevância para Açaizal
Quéchua (Andes)	Sumak Kawsay	Harmonia com a Pachamama	Origem do debate constitucional
Aymara (Bolívia)	Suma Qamaña	Convivência comunitária	Referência de Acosta e Gudynas
Guarani	Tekó Porã	Modo de ser virtuoso	Proximidade amazônica
Krenak (Brasil)	—	Equilíbrio e devolução à natureza	Voz indígena brasileira de autoridade
Munduruku (Açaizal)	—	Território usado-cosmos, reciprocidade com seres	Especificidade desta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essas matrizes cosmovisionárias sustentam formas de organização social baseadas em reciprocidade, fraternidade, convivência com outros seres e profundo respeito pela terra, com desdobramentos práticos tangíveis na produção de modos sustentáveis de vida. Nesse sentido,

experiências históricas construídas por povos indígenas podem orientar escolhas futuras ao tensionar a lógica predatória de superexploração de recursos e acumulação capitalista (Heck et al., 2012).

Ao mesmo tempo, sem perder sua ancoragem indígena, o Bem Viver vem circulando para além dos Andes e para além de contextos estritamente indígenas aparecendo também em territórios quilombolas, experiências comunitárias urbanas e arenas acadêmicas, religiosas e culturais[10]. Essa circulação não o torna uma ideia "estática" ou limitada geograficamente: quando sustentado por princípios de reciprocidade, solidariedade e suficiência, seus indícios podem ser reconhecidos em diferentes contextos de vida comunitária (Heck et al., 2012).

Nessa linha, Boff (2016) destaca que, em contraposição à troca competitiva, o ideal do Bem Viver aposta em formas cooperativas e inclusivas de convivência, orientadas não pela acumulação, mas pela criação do suficiente e do decente para todos — incluindo os demais seres vivos (Boff, 2016, p. 60):

> Ao invés da troca competitiva onde só um ganha e os demais perdem, devemos fortalecer a troca complementar e cooperativa, o grande ideal dos andinos do 'Bem Viver' (*sumak kawsay*), pelo qual todos ganham porque todos participam e são incluídos naquilo que chamam de 'democracia comunitária'. Nela não há pobres. A Economia não é da acumulação, mas da criação do suficiente e do decente para todos, inclusive para os demais seres vivos da natureza (Boff, 2016, p. 60).

O Bem Viver pode, assim, ser definido como horizonte utópico enraizado em pluralidade de cosmovisões indígenas que propõe novas formas de relação ser humano–natureza, deslocando um paradigma antropocêntrico e racionalista e questionando o crescimento econômico ilimitado, em favor de economias solidárias e sustentáveis e do reconhecimento da natureza como portadora de direitos (Svampa, 2019, p. 78–79). Esse deslocamento tensiona a dissociação entre objetos e sujeitos na qual se assenta o projeto científico da modernidade (Leff, 2003, p. 15-16).

2.7.2 Bem Viver como horizonte utópico e crítica decolonial

Em qualquer lugar em que seja mobilizado, o Bem Viver carrega uma dimensão de projeto e de desejo: uma utopia realizável, sempre em processo de reconstrução, que nasce da insatisfação com a realidade e projeta transformações possíveis (Lacerda; Feitosa, 2015). Por isso, mais do que um destino fixo, o Bem Viver funciona como horizonte orientador que

[10] A circulação do Bem Viver em contextos urbanos, acadêmicos e religiosos pode ser lida de duas maneiras: (i) como expansão de um repertório crítico que tensiona paradigmas desenvolvimentistas; e (ii) como risco de desancoragem conceitual quando o termo é empregado sem referência às ontologias e territorialidades que lhe dão densidade. Nesta tese, a circulação é reconhecida como fenômeno contemporâneo, mas a análise permanece ancorada na territorialidade e na experiência munduruku no Planalto Santareno, evitando universalizações.

reorganiza gramáticas de luta e ressignifica periferias e margens como lugares de invenção política (Svampa, 2015).

Em Acosta (2017), o Bem Viver implica a construção de uma nova sociedade atravessada por liberdade real e equidade crescente, colocando em movimento potencialidades ancoradas em valores ancestrais, espiritualidades e práticas, em constante devir. É nesse sentido que o autor insiste na possibilidade de "construir não apenas novas utopias, mas também a possibilidade de imaginá-las" (Acosta, 2017, p. 64), inclusive por meio de um diálogo crítico entre passado e futuro (Acosta, 2017, p. 239).

A crítica à ordem existente e a formulação de futuros autônomos desde o ponto de vista dos oprimidos podem ser compreendidas como gesto de desobediência epistêmica (Mignolo, 2010), ao tensionar a colonialidade do poder como face sombria da modernidade. Nesse campo, a proposta do Bem Viver articula conhecimentos e práticas decoloniais, confrontando a subjugação histórica dos sistemas locais de saber pelo saber dominante, seja por invisibilização, seja por colonização intelectual globalizada (Shiva, 2003).

Sua viabilidade supõe, ainda, a construção de uma nova racionalidade ambiental (Leff, 2003), capaz de restabelecer relações organizacionais entre sociedade e natureza por meio de espaços interativos e dialógicos, novas pedagogias e abordagens macroambientais. Nesse horizonte, o Bem Viver aparece como âncora histórica no mundo indígena e como convergência com correntes críticas ocidentais antes subordinadas, respondendo tanto a problemas persistentes (pobreza, desigualdade) quanto a crises contemporâneas (perda de biodiversidade, mudanças climáticas) (Gudynas, 2011, 2015). Um vocabulário convergente pode ser reconhecido também na proposta de ecologia integral, que inclui dimensões humanas e sociais na leitura da crise mundial (Papa Francisco, *Laudato Si'*, n. 137).

2.7.3 Bem Viver entre territórios amazônicos e o direito à cidade

A Amazônia, território de extraordinária diversidade cultural e ambiental, constitui cenário decisivo de resistência, no qual o Bem Viver emerge como alternativa às lógicas capitalistas e coloniais de exploração. Historicamente tratada como fronteira de recursos, a região tem suas relações socioambientais e territorialidades complexas frequentemente ignoradas por projetos exógenos de "desenvolvimento". Contra essa redução, o Bem Viver defende a terra como espaço de vida e de relações, e não como simples recurso a ser explorado para lucro.

No contexto amazônico, essa perspectiva relacional é fundamental para comunidades indígenas e quilombolas que lutam pela demarcação e proteção de territórios, frequentemente

ameaçados por empreendimentos e pressões de mercado. Nessa direção, Peixoto e Kantner (2023) argumentam que o Bem Viver "desafia o reducionismo da terra como recurso, reforça a autonomia comunitária e implica reciprocidade nas relações com o mundo não humano" (p. 471), produzindo territorialidades que entram em conflito com lógicas centradas na financeirização, na acumulação individual e na propriedade privada[11].

Em diálogo, Peixoto (2022) aproxima Bem Viver e direito à cidade ao discutir disputas por cidadania e pertencimento no urbano, onde territórios negros e quilombolas resistem a gentrificação, especulação imobiliária e racismo estrutural. Para os propósitos desta tese, essa aproximação importa menos como deslocamento do foco empírico e mais como ampliação analítica: mostra que o Bem Viver opera como crítica relacional em diferentes escalas e arenas, permitindo ler conflitos territoriais como conflitos sobre formas de produzir vida — seja na floresta amazônica, seja na cidade.

Fechando esta seção, reafirma-se que o Bem Viver, tal como empregado aqui, não funciona como "tema" agregado, mas como chave interpretativa para compreender a articulação entre território usado, cartografia social, educação escolar indígena e conflito socioambiental no Baixo Tapajós. Sua particularização munduruku, como modo de habitar, narrar e defender o território, constitui o eixo analítico do Capítulo 3.

2.8 PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

Para efeito de conclusão, o capítulo consolida a ideia de que Cartografia Social, territorialização, Educação Escolar Indígena e Bem Viver não são tópicos paralelos, mas dimensões articuladas de um mesmo problema: como povos indígenas produzem e defendem território, conhecimento e futuro em contextos de pressão socioambiental e disputas assimétricas de poder. A síntese apresentada indica que a análise do caso Munduruku, no Baixo Tapajós, permite compreender a disputa territorial como conflito que atravessa simultaneamente os planos jurídico, político, ambiental, cultural e pedagógico.

A Cartografia Social é tratada como ferramenta técnico-política e epistemológica que, ancorada em pesquisa-ação participativa, desloca a autoridade do mapa — tradicionalmente concentrada em instituições externas — para a própria comunidade. Nesse sentido, o auto-mapeamento possibilita que sujeitos historicamente excluídos dos processos decisórios

[11] No caso urbano de Belém, Peixoto e Kantner (2023) exemplificam a práxis do Bem Viver em territorialidades negras e indígenas associadas a práticas cotidianas de reciprocidade, solidariedade, espiritualidade e encontros face a face, em contraste com a mercantilização do espaço. Se a tese desejar manter o exemplo do mercado do Porto da Palha, recomenda-se fazê-lo apenas aqui, em nota, como ilustração, para não deslocar o eixo empírico principal (Planalto Santareno/Açaizal).

produzam evidências e narrativas espaciais capazes de tornar visíveis práticas e ocupações invisibilizadas por cartografias oficiais. O mapa deixa de ser apenas representação e passa a funcionar como dispositivo de leitura do território, registrando não só elementos materiais (roçados, igarapés, áreas de pesca, circulação e moradia), mas também dimensões simbólicas (lugares de memória, referências identitárias, práticas rituais e narrativas comunitárias), reafirmando que territorialidade indígena e modos de vida são inseparáveis.

A territorialização aparece como processo histórico e contemporâneo. A demarcação é apresentada como condição de sobrevivência física e cultural, porém atravessada por conflitos com frentes econômicas que disputam terra, água e recursos naturais. Por isso, a luta pela terra é descrita como disputa existencial que impacta diretamente a reprodução cotidiana da vida comunitária: produz insegurança alimentar, reorganiza formas de reciprocidade e solidariedade e intensifica vulnerabilidades ambientais e sanitárias. A síntese também enfatiza que o reconhecimento de etnias e territórios, especialmente consolidado nas décadas de 1980 e 1990, não encerra o conflito, pois este se reatualiza com a expansão do agronegócio e seus efeitos ecológicos e sociais, frequentemente acompanhados por violência e criminalização de defensores indígenas.

Nesse cenário, o movimento indígena é compreendido como processo de reorganização política e reavivamento identitário, articulado à luta por reconhecimento e pela defesa do território usado. O capítulo destaca que os desafios são concretos: delimitar áreas para práticas tradicionais, enfrentar projetos exógenos de “desenvolvimento” e disputar legitimidade diante de interesses econômicos e políticos que produzem assimetria de poder. O reconhecimento étnico e a demarcação, portanto, aparecem como condições estruturantes para a preservação cultural e para a permanência territorial.

A Educação Escolar Indígena é apresentada como direito e como campo de disputa curricular e epistêmica: deve ser comunitária, autônoma, bilíngue e intercultural, com participação ativa das comunidades na definição de currículos e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a síntese aponta a persistência de obstáculos para efetivar, na prática, uma educação que reconheça e valorize línguas e saberes locais, apesar das normativas e políticas educacionais existentes. É nesse ponto que o capítulo aproxima educação e cartografia social: a cartografia funciona como mediação concreta para inserir o território usado no currículo, fortalecer a transmissão intergeracional de conhecimentos e produzir materiais didáticos situados, ampliando também a capacidade comunitária de reivindicação e negociação institucional.

Por fim, o capítulo mobiliza o Bem Viver como horizonte cosmopolítico e decolonial

que desafia a racionalidade extrativista e a lógica de exploração ambiental. Baseado em reciprocidade, solidariedade e suficiência, o conceito é apresentado como crítica aos modelos de desenvolvimento predatórios e como moldura para pensar educação e cartografia social não apenas como registro de perdas, mas como projeto de futuro. Nessa leitura, mapear e educar, quando enraizados em saberes próprios e em práticas comunitárias, tornam-se ações de afirmação cultural, autonomia territorial e justiça socioambiental.

Assim, o capítulo encerra-se estabelecendo o Bem Viver como moldura interpretativa da articulação entre cartografia social, educação escolar indígena e territorialização, preparando a particularização munduruku que será desenvolvida no Capítulo 3.

3 O BEM VIVER ARTICULADO À CARTOGRAFIA SOCIAL DO POVO MUNDURUKU

Este capítulo busca estabelecer as conexões específicas entre o conceito de Bem Viver e as práticas cartográficas sociais desenvolvidas junto ao povo Munduruku da Aldeia Açaizal. Diferentemente dos capítulos anteriores, que estabeleceram as bases teóricas e contextuais da pesquisa, este momento da tese se dedica a compreender como o Bem Viver se manifesta concretamente nas relações territoriais, cosmológicas e pedagógicas dos Munduruku, e de que maneira a Cartografia Social pode servir como instrumento de expressão, registro e fortalecimento dessas práticas.

O Bem Viver Munduruku, como será demonstrado neste capítulo, não é conceito abstrato, mas modo de vida territorializado, que se realiza concretamente no uso e na apropriação do território usado. A relação com a terra, a floresta, os rios e os seres que os habitam configura o que denominamos território-cosmos (ver seção 3.2.1), onde materialidade e espiritualidade são indissociáveis

A articulação proposta não é meramente conceitual, mas emerge das vivências etnográficas na Aldeia Açaizal e dos processos participativos de mapeamento realizados junto à comunidade. Trata-se de compreender o Bem Viver não como um conceito externo aplicado à realidade Munduruku, mas como uma categoria que ganha contornos próprios quando situada nas práticas cotidianas, nas narrativas cosmológicas e nas estratégias de resistência territorial deste povo específico.

3.1 RETOMANDO O CONCEITO DE BEM VIVER: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES MUNDURUKU

Embora o conceito de Bem Viver tenha sido introduzido e discutido nos capítulos anteriores, sobretudo a partir de suas origens andinas e de sua inserção nos debates constitucionais equatoriano e boliviano (Acosta, 2017), faz-se necessário retomar esta categoria analítica com um olhar mais situado, atento às especificidades do contexto amazônico e, mais especificamente, às práticas e cosmovisões do povo Munduruku da Aldeia Açaizal.

A retomada do conceito aqui proposta não visa simplesmente reiterar definições já estabelecidas, mas sim estabelecer pontes entre a formulação teórica do Bem Viver – tal como desenvolvida por pensadores como Alberto Acosta, Eduardo Gudynas e Boaventura de Sousa Santos – e as expressões concretas deste modo de vida no cotidiano Munduruku. Trata-se de um exercício de tradução cultural (Viveiros de Castro, 2002), no qual reconhecemos tanto as

convergências quanto as singularidades que emergem quando este conceito é situado em um território usado específico, com suas próprias histórias de resistência, seus sistemas de conhecimento e suas formas particulares de relação com o ambiente.

3.1.1 O Bem Viver como horizonte decolonial

Conforme estabelecido anteriormente, o Bem Viver emerge como uma proposta decolonial que questiona os fundamentos da modernidade eurocêntrica, especialmente no que diz respeito às noções de desenvolvimento, progresso e relação com a natureza. Como argumenta Walsh (2009a), trata-se de uma epistemologia que desafia a colonialidade do poder, do saber e do ser, propondo outras formas de organização social baseadas em princípios de reciprocidade, complementaridade e relacionalidade.

A perspectiva decolonial latino-americana sobre território usado, desenvolvida por autores como Quijano (2010), Escobar (2015) e Haesbaert (2020), oferece ferramentas conceituais fundamentais para compreender o Bem Viver como horizonte político. Quijano demonstra que a colonialidade – distinta do colonialismo histórico – persiste através de hierarquizações que classificam povos, saberes e territórios como superiores/inferiores segundo critérios de raça, gênero e origem geográfica. No campo territorial, isso se traduz na imposição da concepção eurocêntrica de território usado (espaço delimitado por fronteiras estatais, apropriável como propriedade privada) como única forma legítima de organizar o espaço.

O Bem Viver, ao afirmar outras formas de habitar o território usado – onde a terra não é mercadoria, mas **Pacha Mama** (terra-mãe); onde o espaço não é superfície homogênea, mas cosmos habitado por múltiplos seres – opera uma ruptura decolonial com essa imposição. Como argumenta Haesbaert (2020), os povos indígenas latino-americanos não lutam apenas para serem incluídos na lógica territorial hegemônica (obter títulos de propriedade, reconhecimento estatal), mas para fazer funcionar outras territorialidades, outras ontologias espaciais.

É fundamental reconhecer, contudo, que o Bem Viver não é uma invenção recente, mas a expressão contemporânea de modos de vida milenares praticados por povos indígenas em todo o continente. Como documenta a coletânea "Cartas para o Bem Viver", organizada por Costa e Xucuru-Kariri (2020), diferentes povos indígenas nomeiam e praticam o Bem Viver através de suas próprias categorias cosmológicas: **"Teko nhe' porã"** (vida sem mal, "vida de palavra") entre os Kaiowá e Guarani; **"Shien Pujut"** (vida do fazer artístico delicado) entre os Awajún do Peru; **"Hekwape Ienepe"** (Criança-Universo, o universo/terra primordial) na cosmologia Baniwa; **"Yvy marã e'y"** (Terra Sem Males – sem fome, sem guerra, sem doença) entre os Guarani; **"Pachamama"** (Terra Mãe, onde "Pacha" é universo/mundo/tempo e

"mama" é mãe) em Quechua; **"Aby-Yala"** (terra madura, terra viva, terra em florescimento) em Kuna (Costa; Xucuru-Kariri, 2020, p. 11; 26-27). Esta pluralidade terminológica evidencia que não existe um único Bem Viver, mas múltiplos "bons viveres", cada um enraizado nas especificidades culturais, territoriais e cosmológicas de cada povo.

Embora o conceito de Bem Viver tenha ganhado visibilidade a partir da incorporação do Sumak Kawsay (vida em plenitude) nas constituições andinas (Pinheiro, 2024), as cosmologias amazônicas possuem elaborações próprias sobre o viver bem que antecedem e extrapolam a formulação andina. No caso Munduruku, o Ipi Kobe Kug Osodip articula-se a uma ontologia perspectivista (Viveiros de Castro, 2002) e a práticas territorializadas de manejo das 'florestas de alimento' (Grisales, 2021) que configuram um Bem Viver amazônico específico.

Para o contexto Munduruku, esta dimensão decolonial do Bem Viver adquire contornos particulares quando consideramos a história de resistência deste povo frente aos sucessivos processos de colonização – desde o período colonial até as atuais investidas do agronegócio sobre seus territórios no Planalto Santareno. A luta Munduruku não é apenas pela manutenção de um território físico, mas pela preservação de um modo de vida que se contrapõe à lógica desenvolvimentista e extrativista (Svampa, 2019).

O movimento indígena no Baixo Tapajós, que ganhou expressão a partir de 1998 com a autoidentificação da comunidade Flona Tapajós como Munduruku (Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012), representa um marco fundamental deste processo de resistência decolonial. Como demonstram Silva e Santos (2022), este movimento não surgiu apenas em virtude dos direitos indígenas respaldados por legislações internacionais e pela Constituição de 1988, mas também do "desejo de pertencer a um povo, um lugar e a uma luta" (p. 139). A etnogênese que se verifica no Baixo Tapajós está em sintonia com processos de retomada de tradições por grupos étnicos anteriormente considerados aculturados ou extintos em vários lugares do Brasil e da América Latina.

Este processo de emergência étnica configura-se como o que Bartolomé (2006) denomina luta das populações nativas no sentido de "se constituírem como coletividades, como sujeitos coletivos, para poderem se articular ou se confrontar com seus Estados em melhores condições políticas" (p. 44, grifo do original). No contexto do Planalto Santareno, as quatro aldeias – Açaizal, Amparador, Ipaupixuna e São Francisco da Cavada – constituem um território usado de reivindicação indígena que, embora não demarcado oficialmente, representa espaço concreto de práticas do Bem Viver Munduruku (Silva; Santos, 2022).

O povo Munduruku historicamente habitou extensas áreas da bacia do rio Tapajós,

estabelecendo formas sofisticadas de manejo territorial que articulavam agricultura itinerante, caça, pesca e coleta em sistemas integrados de uso dos recursos (Menéndez, 1981/82). Essas práticas, transmitidas através de gerações, não se baseavam em uma lógica de acumulação ou de exploração intensiva, mas em princípios de suficiência e respeito aos ciclos naturais – elementos que hoje reconhecemos como fundamentais no conceito de Bem Viver.

3.1.2 Os princípios fundantes: relacionalidade e vincularidade na prática Munduruku

Entre os princípios centrais do Bem Viver, conforme sistematizados por Fleuri (2022), destaca-se a relacionalidade ou vincularidade: "a vida é relação, a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os seres da natureza". Este princípio encontra ressonância profunda nas práticas cotidianas observadas na Aldeia Açaizal, onde as atividades produtivas, os rituais e as decisões coletivas são permeadas por uma compreensão relacional da existência.

O Cacique Josenildo dos Santos da Cruz, liderança da Aldeia Açaizal, expressa esta compreensão relacional ao articular o Bem Viver com o conceito geográfico de lugar:

> *"Para mim, aqui na aldeia de Açaizal, eu sempre tenho uma frase do Milton Santos, que é o conceito de lugar, o geógrafo Milton Santos. E eu comungo muito com o que ele diz, que o conceito de lugar, lugar é onde você se sente bem, se sente feliz. E essa temática do bem viver, ela está relacionada a esse contexto mesmo de você se sentir bem. Então, lá é o seu lugar onde você se sente bem, onde você se sente à vontade, você consegue fazer as coisas ganharem sentido na sua vida. Então, esse para mim é o conceito do bem viver, a gente viver em harmonia. Porque existe uma cosmologia que ajuda a sentir o espaço como um espaço aconchegante. Então, esse é o meu entendimento no aspecto do bem viver, onde você se sente pertencente ao espaço, a um lugar, que é diferente de espaço, a um lugar que carrega memórias, que carrega sentimentos, carrega lembranças. Então, esse conceito de bom viver está relacionado a tudo isso, e as relações que nós temos uns com os outros dentro desse lugar, um vizinho com o outro, da vida mesmo em comunidade." (CRUZ, Josenildo dos Santos da. Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Esta fala evidencia como o Bem Viver Munduruku não se reduz a condições materiais de existência, mas abarca dimensões afetivas (sentir-se bem, sentir-se feliz), cognitivas (fazer as coisas ganharem sentido), ontológicas (pertencimento ao lugar) e sociais (relações comunitárias). A referência à cosmologia como elemento que torna o espaço "aconchegante" aponta para a indissociabilidade entre bem-estar e cosmologia, tema que será desenvolvido na seção 3.2.

Durante o trabalho de campo realizado entre 2024 e 2025, foi possível observar

múltiplas manifestações desta relacionalidade. Os mutirões comunitários para construção de casas (conhecidos localmente como "puxirões") não são apenas momentos de trabalho coletivo, mas ocasiões em que se atualizam laços de reciprocidade, se fortalecem alianças familiares e se transmitem conhecimentos sobre técnicas construtivas tradicionais.

A partilha da produção agrícola constitui expressão emblemática do Bem Viver Munduruku. Como documenta Rocha (2021) em sua dissertação sobre a Aldeia Açaizal, moradores mais antigos relatam que antigamente "pescava muito peixe... não vendia, ele dava, matava a fome de muita gente" (p. 87). Esta prática de doação contrasta radicalmente com a lógica mercantil que hoje permeia crescentemente a comunidade, onde "é difícil adquirir" alimentos devido à escassez causada pela contaminação dos igarapés e à pressão do agronegócio sobre o território usado.

Maria Alves, moradora antiga da Aldeia Açaizal, descreve estas práticas de partilha em detalhes:

> *"O Bem Viver aqui, a nossa comunidade, a nossa aldeia, ela é muito calma, o pessoal todos são bem entendidos, tem um bom tratamento, todo mundo se conhece e tem a partilha, aquele que faz mais farinha, ele chega, eu não faço farinha, mas ele chega e me dá um pouco de alimento, e aí quando eu tenho também, eu reparto com eles, eu vou no meu canteiro, tiro horta e reparto com eles, dou pra eles. Se não tem couve, tenho, eu tiro as folhas de couve e dou, e cebola, e isso aí é uma forma de Bem Viver, trata bem a alimentação, pra pessoa ingerir, e agrada o outro, e a gente também fica agradecido por poder contribuir, eu acho que isso aí é uma forma de Bem Viver na comunidade (...) É, a partilha, é assim, uma fraternização entre aldeias. A gente sabe, em todo canto, que não é todo mundo que faz isso aí, mas tem pessoas que se sentem bem em ajudar o outro, em partilhar com o outro, eu me sinto bem (...) a gente troca as coisas, quando um tem, aí serve pro outro, o outro traz pra gente também, as meninas lá em cima, a Leoneide, a irmã da professora Leoneide, ela torra café, mas ela traz um pouco pra mim, é coloral, e assim, eu agradeço a ela e também ajudo ela no que ela tá precisando, né? Em vez da gente vender aquele dinheiro, é uma forma de a gente estar, é uma forma de bem viver, eu vejo assim, né?" (ALVES, Maria. Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Este testemunho revela múltiplas dimensões do Bem Viver: a partilha como prática cotidiana (farinha, hortaliças, café); a reciprocidade não imediata (hoje eu dou, amanhã recebo); o prazer em compartilhar ("eu me sinto bem"); a gratidão mútua; e a consciência de que esta prática contrasta com lógicas mercantis ("em vez da gente vender"). A menção ao café torrado compartilhado entre vizinhas evidencia que não são apenas gêneros alimentícios básicos que circulam, mas também produtos processados que demandam trabalho, demonstrando a extensão da economia do dom na comunidade.

A Farmácia de Remédios Tradicionais, gerida pela Associação Indígena Açaizal Sagrada Família (AIASF), representa outra manifestação concreta do Bem Viver. Através de oficinas comunitárias de produção de remédios para diversas patologias, a farmácia não apenas preserva conhecimentos sobre plantas medicinais como a vassoura de botão (utilizada para catarro e inflamação), mas também promove uma economia solidária onde os remédios são comercializados a preços acessíveis ou doados para quem não pode pagar (Rocha, 2021). Esta prática articula três dimensões do Bem Viver: o respeito aos conhecimentos tradicionais, a solidariedade comunitária e a autonomia em relação aos sistemas biomédicos hegemônicos.

Da mesma forma, o compartilhamento da produção agrícola – quando uma família colhe mandioca, macaxeira ou frutas em abundância e distribui entre vizinhos – expressa uma economia moral baseada na circulação de dons, e não na acumulação individual (Mauss, 2003).

Os rituais de agradecimento à terra antes do plantio, observados especialmente entre os anciãos da comunidade, revelam uma compreensão de que a produtividade agrícola não depende apenas de técnicas agronômicas, mas de uma relação respeitosa com os seres que habitam o território usado – incluindo os espíritos das matas e das águas, fundamentais na cosmologia Munduruku. Como relata Dona Maria, anciã da Aldeia Açaizal:

> *"Antes de plantar, a gente pede licença para a mãe da mata. Não é só chegar e abrir a terra, tem que conversar, explicar que a gente precisa daquele pedaço para alimentar a família. E quando colhe, a gente agradece, deixa uma parte para os bichos, para os espíritos. É assim que sempre foi, assim que meu avô ensinou." (Caderno de Campo, 2019)*

Esta fala evidencia uma dimensão fundamental da relacionalidade Munduruku: a reciprocidade estendida a seres não-humanos. A terra não é concebida como recurso inerte a ser explorado, mas como parte de uma rede de relações que inclui plantas, animais, espíritos e ancestrais. Esta compreensão se contrapõe radicalmente à lógica da monocultura da soja que avança sobre o Planalto Santareno, baseada em uma separação ontológica entre natureza e cultura, entre sujeitos humanos e objetos naturais (Shiva, 2003).

3.1.3 Temporalidades do Bem Viver: ciclos, memória, ritualidade e futuro

Outro aspecto fundamental do Bem Viver que merece atenção ao ser situado no contexto Munduruku diz respeito às temporalidades. Ao contrário da concepção linear de tempo que fundamenta as noções ocidentais de progresso e desenvolvimento, o Bem Viver se articula a partir de temporalidades cíclicas, nas quais passado, presente e futuro se entrelaçam de formas complexas (Acosta, 2017).

A compreensão Munduruku do tempo, como demonstra Coutinho (2021) em sua análise das literaturas Munduruku, estrutura-se de modo radicalmente distinto do tempo linear ocidental. Nas obras de Daniel Munduruku, pensador e escritor do povo Munduruku, emerge uma concepção onde "o passado como bússola-guia de toda existência e o tempo do futuro como ilusão da modernidade" (Coutinho, 2021, p. 55). As histórias contadas não são simples relatos de um passado morto, mas atualizações de uma memória viva que orienta o presente:

> *"Outra coisa importante: essas histórias são reais. Elas aconteceram de verdade e marcaram profundamente o modo de ser do meu povo. Aliás, é por causa delas que o povo Munduruku mantém-se vivo. É por causa da repetição constante dessas histórias que esse povo relembra seu sentido de existir e permanece atuante e lutando pelo direito de viver." (Munduruku apud Coutinho, 2021, p. 11)*

Esta prática de contar histórias configura o que Coutinho (2021) denomina "oralitura" – a transmissão oral de conhecimentos que não se limita a palavras, mas envolve gestos, ritmos, pausas, uma performance corporal inteira. Os anciãos são reconhecidos como "protagonistas da prática de rememorar, aqueles que dão sentido ao viver munduruku" (Munduruku, 2001 apud Coutinho, 2021, p. 54). Não se trata de preservar o passado como museu, mas de mantê-lo vivo como força orientadora do presente e condição de existência futura.

Na Aldeia Açaizal, esta temporalidade cíclica se manifesta tanto nos calendários agrícolas – que seguem as estações de chuva e seca, os períodos de floração e frutificação – quanto nas narrativas sobre a origem do povo Munduruku, constantemente recontadas pelos anciãos nas rodas de conversa ao entardecer. Estas narrativas não são simples relatos de um passado distante, mas atualizações de uma memória viva que orienta as práticas presentes e as projeções de futuro.

Como observou Sena (2011) em sua pesquisa sobre os Munduruku do Alto Tapajós, as narrativas cosmogônicas não são apenas "histórias" no sentido ocidental, mas dispositivos de transmissão de conhecimentos ecológicos, técnicas de manejo territorial e princípios éticos que regulam as relações sociais. Ao recontar a história de Karosakaybu[12], o herói cultural Munduruku que ensinou ao povo as técnicas de cultivo, caça e navegação, os anciãs não estão

[12] O nome do herói cultural Munduruku apresenta variações ortográficas conforme o autor e a época de registro: Karosakaybu (Dias, 2020; Moreira; Loures, 2021), Karusakaybu (Sousa; Sousa, 2012; Kempf, 1945) e Karosakaibu (versões missionárias do século XIX). Nesta tese, adotamos a grafia Karosakaybu por ser a mais recorrente nas fontes contemporâneas, reconhecendo que todas designam o mesmo personagem mítico. Não foram identificadas representações visuais de Karosakaybu em domínio público ou sob licenças abertas que permitam sua reprodução. As ilustrações disponíveis encontram-se em obras de Daniel Munduruku e estão protegidas por direitos autorais editoriais, exigindo autorização formal para uso. Também não há registros iconográficos de livre circulação na internet. Eventuais materiais em acervos institucionais, como o Museu do Índio, dependem de consulta e autorização para reprodução.

apenas mantendo viva uma tradição, mas reafirmando um modo de existência que se diferencia radicalmente do modelo de vida urbano-industrial.

As rodas de conversa ao entardecer, mencionadas por Rocha (2021) em sua pesquisa na Aldeia Açaizal, constituem espaços privilegiados desta transmissão intergeracional. Maria Sebastiana Colares Rodrigues, professora de Língua Munduruku que vive há 42 anos no Açaizal, desenvolve metodologia específica de rodas de conversa onde anciãos são convidados a compartilhar memórias, estimulando as novas gerações a "pensar passado, presente e futuro" de forma integrada (Rocha, 2021, p. 92). Estas práticas pedagógicas tradicionais encontram-se ameaçadas tanto pela escolarização formal que privilegia conhecimentos descontextualizados, quanto pelas transformações territoriais causadas pelo agronegócio que desestruturam os ritmos e espaços comunitários.

O calendário Munduruku, diferentemente do calendário gregoriano que organiza o tempo ocidental moderno, se estrutura a partir de marcadores cósmicos e naturais: as fases da lua, os períodos de chuva e seca, os ciclos de reprodução dos peixes, os momentos de floração e frutificação de espécies importantes, as migrações de aves (Sena, 2011). Este calendário orienta não apenas as atividades produtivas (quando plantar, quando caçar, quando pescar), mas também os momentos rituais apropriados.

Os rituais Munduruku marcam transições importantes tanto no ciclo vital individual (nascimento, puberdade, matrimônio, morte) quanto no ciclo anual coletivo. Alguns desses rituais envolvem toda a comunidade, com preparativos que podem durar semanas, incluindo a preparação de alimentos especiais, a confecção de adornos cerimoniais, a performance de cantos e danças específicos.

Na Aldeia Açaizal contemporânea, a manutenção da ritualidade enfrenta desafios similares àqueles enfrentados por outras práticas tradicionais. A conversão de parte da população ao protestantismo resultou no abandono de alguns rituais considerados "pagãos". A necessidade de adequação ao calendário escolar, que não reconhece os marcadores temporais indígenas, cria conflitos. A dispersão de famílias, com membros vivendo em diferentes localidades, dificulta a realização de rituais que dependem da reunião coletiva.

Por outro lado, observa-se também movimentos conscientes de revitalização ritual. As lideranças indígenas, em articulação com professores indígenas e apoiadores externos, têm promovido "semanas culturais" na escola da aldeia, momentos em que anciãos são convidados a ensinar danças, cantos e narrativas tradicionais. Alguns rituais que haviam sido abandonados estão sendo retomados, adaptados às condições contemporâneas, mas mantendo seus elementos simbólicos fundamentais.

A transmissão oral de conhecimentos pelos anciãos, observada sistematicamente durante a pesquisa, configura-se como uma pedagogia própria do Bem Viver, na qual o aprendizado não se dá através da abstração escolar, mas pela imersão nas práticas cotidianas, pela observação atenta dos mais velhos, pela participação gradual em atividades produtivas e rituais. Esta pedagogia, que Bergamaschi (2007) caracteriza como "educação indígena tradicional", está profundamente ameaçada pelos processos de escolarização que não reconhecem sua validade e pelos impactos do agronegócio que desestruturam os modos de vida tradicionais.

3.1.4 Bem Viver pan-amazônico e resistência territorial no Planalto Santareno

Na perspectiva pan-amazônica, o Bem Viver não se reduz à origem andina de seu conceito-síntese. Silva (2022, p. 86) sistematiza essa tensão ao resgatar a relação entre terra e vida para os povos da Amazônia brasileira: "a terra indígena não é só casa para morar, mas o local onde se caça, onde se pesca, onde se caminha e onde os povos indígenas vivem e preservam sua cultura. A terra não é um espaço de agora, mas um espaço para sempre". Essa formulação — em que a terra é simultaneamente ecologia, economia, memória e espiritualidade — ressoa com o que os interlocutores Munduruku desta pesquisa expressam ao descrever a Aldeia Açaizal como território de vida e resistência. O Bem Viver Munduruku, assim, não é uma derivação do Sumak Kawsay: é uma expressão singular, amazônica e ribeirinha, de uma cosmovisão que compartilha com os Andes a recusa à separação entre natureza e cultura, mas que se enraíza em saberes produzidos às margens do Tapajós e do Amazonas.

No contexto específico da Aldeia Açaizal, o Bem Viver não pode ser compreendido desvinculado da luta pela terra e pela manutenção do modo de vida tradicional frente às ameaças do agronegócio. A luta pela demarcação da Terra Indígena Munduruku do Planalto Santareno constitui dimensão central do Bem Viver para este povo[13]. Como expressou um morador da Aldeia Açaizal documentado por Rocha (2021):

> *"A demarcação do nosso território usado é muito importante... pra poder ter mais liberdade, de poder plantar e dizer 'Isso aqui é meu!', pros meus netos,*

[13] A tramitação do processo demarcatório da Terra Indígena Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno permanece objeto de disputa pública e institucional, incluindo audiências promovidas pelo Ministério Público Federal e pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas para apresentação dos estudos técnicos e recebimento de manifestações sociais, que passam a integrar o procedimento administrativo previsto no art. 231 da Constituição Federal. (cf. : G1 SANTARÉM E REGIÃO. Audiência pública debate demarcação de terra indígena no Planalto Santareno. g1, Santarém, 14 fev. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/pa/santarem-regiao/noticia/2026/02/14/audiencia-publica-debate-demarcacao-de-terra-indigena-no-planalto-santareno.html. Acesso em: 16 nov. 2025).

pros meus filhos, pras minhas raízes que vão ficar." (p. 89)

Esta fala revela que a demarcação não se limita a garantir direitos formais sobre a terra, mas constitui condição de possibilidade para a continuidade do Bem Viver nas gerações futuras. Sem território usado demarcado e protegido, não há como manter as práticas agrícolas tradicionais, as atividades de caça e pesca, os rituais que conectam o povo aos lugares sagrados, a transmissão de conhecimentos que depende da vivência no território usado.

O processo de demarcação da TI Munduruku do Planalto, iniciado mas não concluído, encontra-se atravessado por conflitos de interesse envolvendo o agronegócio[14]. Como documenta Silva e Santos (2022), os Munduruku enfrentam tentativas sistemáticas de deslegitimação: "Eles dizem que não somos índios, que a gente é nordestino", relata Paulo Bezerra, liderança da comunidade (p. 150). Esta negação da identidade indígena não é casual, mas estratégia política para impedir o reconhecimento territorial que obstaculizaria a expansão da soja sobre estas áreas.

O Cacique Josenildo, em Interlocução realizada em 2025, fornece detalhes atualizados sobre o andamento do processo demarcatório:

> *"O processo de demarcação do território é um processo que tem várias etapas. Nós estamos ainda dentro da primeira etapa, que é a etapa de identificação e delimitação para sair o R-City. Só que dentro dessa primeira etapa, ele é subdividido em outras seis etapas. Foram feitas as cinco etapas já iniciais e nós estamos na última etapa, que a gente chama de etapa fundiária. As outras etapas que foram feitas foram as etapas históricas, sociais, enfim, muito antropológicas, nesse sentido. E agora nós vamos entrar na etapa fundiária (...) Então o estudo do nosso território usado encontra-se nessa última subfase, dessa primeira fase, para que seja publicado o relatório de identificação e delimitação do território usado que vai sair aos limites, definir os limites mesmos oficiais pelo governo do nosso território usado para as possíveis contestações. A gente sabe que vão ter muitas contestações, já visto que é um território usado que encontra-se dentro de uma área muito cobiçada para o monocultivo de grãos, em especial a soja e o milho, e muitos fazendeiros também que existem nessa vasta região." (Cruz, Josenildo dos Santos da. Interlocução sobre demarcação. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Este testemunho evidencia tanto os avanços conquistados (cinco das seis sub-etapas da

[14] A judicialização do processo inclui ação movida pelo Ministério Público Federal para obrigar o Estado a realizar os estudos técnicos da área reivindicada, tendo o Tribunal Regional Federal da 1ª Região rejeitado pedido de fazendeiros para ingressarem como partes no processo, reconhecendo que a ação tratava exclusivamente da obrigação estatal de conduzir o procedimento demarcatório. (cf. : G1 SANTARÉM E REGIÃO. Decisão da Justiça impede fazendeiros de intervir em ação que cobra estudos de terra indígena no PA. g1, Santarém, 28 jun. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/06/28/decisao-da-justica-impede-fazendeiros-de-intervir-em-acao-que-cobra-estudos-de-terra-indigena-no-pa.ghtml. Acesso em: 16 nov. 2025.)

primeira fase concluídas) quanto os obstáculos estruturais (cobiça pelo território usado para monocultivo, contestações esperadas de fazendeiros). A demarcação territorial, portanto, configura-se não apenas como questão jurídico-administrativa, mas como arena de disputa ontológica entre diferentes formas de conceber e usar o território usado.

Como documentado no Capítulo 1, a região do Planalto Santareno vem sofrendo intensas transformações fundiárias desde a década de 1990, com a chegada de grandes produtores de soja oriundos principalmente do sul do Brasil (Teixeira; Herrera; Terra, 2018).

O avanço da monocultura da soja não representa apenas uma mudança na paisagem ou nos usos do solo, mas uma imposição de outra ontologia, de outra forma de relação com o território usado. Onde os Munduruku veem uma teia complexa de relações – roças de mandioca intercaladas com mata ciliar, lagos onde se pesca, trilhas que conectam lugares de memória –, o agronegócio enxerga apenas "terra produtiva" a ser maximizada através de técnicas intensivas de cultivo (Shiva, 2003).

O Bem Viver Munduruku encontra materialização concreta no que Grisales (2021) denomina 'florestas de alimento', sistemas agroextrativistas que garantem a segurança alimentar e a reprodução cultural das comunidades. Como documenta o autor em sua pesquisa no Planalto Santareno – a mesma região desta pesquisa –, a expansão do agronegócio produtor de soja tem ocasionado 'a perda das florestas de alimento e do bem viver amazônico' (Grisales, 2021, p. 54-56), ameaçando a base material e simbólica da existência Munduruku.

> *"Queremos deixar a terra para os nossos filhos, nossos netos, cultivarem. Por isso a nossa luta dos indígenas, proteger a nossa terra, nosso igarapé, nosso rio, e essa mata aqui, que é a sobrevivência de todos nós. Ela que dá o nosso alimento, ela que dá força para nós e para o nosso plantio." (Graciene Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 5:15-5:40)*

A compreensão da floresta como "sobrevivência de todos nós", "que dá o nosso alimento" e "dá força para nós e para o nosso plantio" (Graciene Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 5:15-5:40) articula-se diretamente com o conceito de "florestas de alimento" documentado por Grisales (2021, p. 54-56) no Planalto Santareno. Não se trata de mera relação utilitária com a natureza, mas de compreensão da floresta como matriz de vida, alimento e força – dimensões que caracterizam o Bem Viver amazônico.

Esta relação cosmológica entre os povos amazônicos e o território encontra expressão vívida no depoimento de agricultora do Planalto Santareno também registrado por Grisales (2021, p. 55): “Desde criança, eu brinco com as pessoas que eu sou filha da floresta, das águas, da terra principalmente eu não consigo me ver sem tocar na terra porque a terra é muito

importante na nossa vida... Então eu olho a terra como minha mãe". Esta formulação nativa articula-se profundamente com a cosmologia Munduruku documentada nesta pesquisa.

> *"Quando a gente vê o nosso território dessa forma, essa grande imensidão sendo devastada, algo que há anos atrás nós não víamos, eu sinto uma dor no coração, uma coisa que está acabando, mas no fundo nós acreditamos que essa situação pode ser revertida, e ela vai ser revertida." (Josenildo Munduruku, Cacique da Aldeia Açaizal, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:35-5:03)*

A relação cosmológica com o território expressa-se também como vínculo afetivo profundo. O Cacique Josenildo Munduruku descreve a experiência de testemunhar o desmatamento como "dor no coração" (apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:35-5:03), revelando que a devastação ambiental é também violência simbólica e emocional. Esta formulação nativa corrobora a análise perspectivista (Viveiros de Castro, 2002) segundo a qual humanos e não-humanos (floresta, animais, rios) compõem uma mesma teia de relações, de modo que a destruição da floresta é experienciada como mutilação do corpo coletivo Munduruku.

Os relatos colhidos durante a pesquisa evidenciam como esta imposição gera não apenas perdas materiais (acesso a recursos, qualidade da água e do ar), mas também sofrimento cultural e espiritual. A contaminação dos igarapés por agrotóxicos não afeta apenas a possibilidade de pesca – afeta também os rituais de purificação que dependem dessas águas. O desmatamento das áreas de mata não elimina apenas recursos florestais – destrói também os lugares onde habitam os espíritos protetores, quebrando assim relações fundamentais na cosmologia Munduruku.

Neste contexto, praticar o Bem Viver torna-se um ato de resistência. Manter as roças de mandioca, continuar pescando nos lagos, realizar os rituais tradicionais, transmitir a língua Munduruku para as crianças – todas estas são formas de afirmar uma existência que recusa a lógica do desenvolvimento capitalista. Como argumenta Porto-Gonçalves (2006), a resistência dos povos indígenas não é meramente reativa, mas propositiva: ao defender seus territórios, defendem também outros mundos possíveis, outras formas de habitar a Terra.

A economia da Aldeia Açaizal, baseada na agricultura familiar e no extrativismo, constitui expressão concreta deste modo de vida que se contrapõe às lógicas capitalistas. Maria Alves descreve as atividades econômicas da comunidade:

> *"A economia aqui do Açaizal, ela não é muito fortalecida, por causa que é um pouco lenta, mas o pessoal trabalha aqui mais a família, a agricultura familiar, com a sua própria família. É para comprar o alimento, planta, colhe, vende,*

> *faz a coleta da castanha, vende a castanha, faz a coleta do uxi, faz a coleta do cupuaçu, para tirar a polpa de taperebá, da goiaba. E isso é uma renda boa, todo ano, isso aí é fortalecido aqui pela comunidade, a economia, através dessas frutas que é coletada. E a comunidade toda é liberada, tem o açaí também, que quando está na época do açaí, é 80 reais a lata do açaí. E aí quem apanha bem o açaí, tem um lucro bom. E isso favorece, tem o cultivo também da mandioca, da macaxeira, do cará, das hortaliças (...) Tem várias pessoas aqui que trabalham com hortaliça, que colhe e vende na comunidade mesmo, outros vendem para fora, e assim vamos sobrevivendo." (ALVES, Maria. Interlocução sobre economia. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Este testemunho revela uma economia diversificada que articula agricultura (mandioca, macaxeira, cará, hortaliças), extrativismo (castanha, ixi, cupuaçu, taperebá, goiaba, açaí) e pequena comercialização. Significativamente, Maria caracteriza esta economia como "não muito fortalecida" e "um pouco lenta" – categorias que fazem sentido apenas quando comparadas aos padrões capitalistas de acumulação rápida. Do ponto de vista do Bem Viver, trata-se de uma economia suficiente, baseada na produção para subsistência e no excedente para pequenas trocas, que mantém a comunidade em equilíbrio com os ciclos naturais.

Sonia Guajajara, importante liderança indígena do povo Guajajara e atual Ministra dos Povos Indígenas (desde janeiro de 2023) — função que assumiu após longa atuação como coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) —, estabeleceu um contraste fundamenta entre o Bem Viver indígena e o "bem-estar" capitalista dos brancos em sua carta publicada na coletânea "Cartas para o Bem Viver":

> *"Eu digo que não quero essa vida. Eu escrevo esta carta, Brasil, para dizer não. Não queremos o Bem Viver dos brancos, esse Bem Viver do chamado bem-estar social que só trata de como comprar mais para vender melhor. Ou melhor: que só trata de quem pode comprar e de quem pode vender. O bem-estar dos juros dos bancos, do capitalismo dos brancos. Eu digo não! (...) Quero que os povos indígenas tenham seus territórios garantidos, quero as demarcações necessárias para isso, o retorno à mãe terra, a Mãe de Todas as Lutas, a qual dedicamos nossas vidas por muitas gerações. Isso é o Bem Viver. Essa é a ideia de Bem Viver na qual acredito." (Guajajara in Costa; Xucuru-Kariri, 2020, p. 24-25)*

Esta distinção categórica entre o "bem-estar social" capitalista (centrado no consumo, na acumulação, no mercado) e o Bem Viver indígena (centrado no território usado, na comunidade, nas relações) é fundamental para compreender o que está em disputa no Planalto Santareno. A economia Munduruku descrita por Maria Alves, que aos olhos capitalistas parece "não muito fortalecida" ou "lenta", é precisamente uma forma de resistência à lógica do "comprar mais para vender melhor". Trata-se de uma economia da suficiência, não da

acumulação; da partilha, não da competição; dos ciclos naturais, não da produtividade máxima.

A menção ao Bolsa Família como única transferência governamental recebida pela maioria das famílias evidencia a relativa autonomia econômica da comunidade, que não depende fundamentalmente de recursos externos para sua reprodução, embora reconheça a importância destes auxílios em contexto de pressões crescentes sobre o território usado.

A resistência territorial Munduruku no Planalto Santareno pode ser compreendida à luz do que Haesbaert (2020) denomina continuum entre dominação hegemônica e apropriação subalterna. O autor propõe que o território não é nem plenamente autônomo (utopia indigenista) nem totalmente subordinado (denúncia pessimista), mas campo de disputa onde diferentes projetos territoriais negociam cotidianamente graus de poder.

No polo da dominação, operam forças múltiplas e articuladas: o Estado impõe os limites da Terra Indígena em processo ainda não concluído, excluindo áreas de uso tradicional; o município controla a escola via SEMED, condicionando recursos e calendários; o agronegócio pressiona sistematicamente por flexibilização de direitos, enquanto o garimpo invade o território e projetos de infraestrutura — como a expansão portuária no Lago do Maicá — ameaçam os cursos d'água que sustentam a vida comunitária. No polo da resistência, os Munduruku respondem com igual diversidade de estratégias: produzem mapas próprios que contestam os limites oficiais e tornam visíveis usos e ocupações invisibilizados pela cartografia do Estado; a escola territorializa progressivamente o currículo segundo lógicas Munduruku; as lideranças articulam redes interétnicas (CITA, CIMAP) que ampliam a capacidade de pressão e negociação; as práticas cosmológicas cotidianas mantêm vivos os vínculos com seres encantados e lugares sagrados, reafirmando uma ontologia que a lógica fundiária hegemônica não consegue capturar; e a juventude utiliza redes sociais para documentar e denunciar invasões, convertendo tecnologias contemporâneas em instrumentos de resistência territorial.

O Bem Viver situa-se nesse continuum como projeto de resistência ativa: não apenas defende o território usado contra ameaças externas (postura reativa), mas afirma proativamente que os Munduruku têm direito de fazer funcionar seu próprio território usado segundo lógicas próprias – pescar sem licenças burocráticas, cultivar roças itinerantes, ensinar na língua materna, curar com plantas, dialogar com pajés, proteger lugares sagrados.

3.1.5 Desafios contemporâneos: juventude, tecnologia e transformações culturais

A discussão sobre o Bem Viver no contexto Munduruku não pode ignorar os desafios colocados pelas transformações contemporâneas, especialmente no que diz respeito às novas gerações. Os jovens da Aldeia Açaizal vivem hoje em um contexto marcado pela presença

simultânea de elementos tradicionais e modernos: frequentam a escola indígena, mas também acessam a internet; participam de rituais tradicionais, mas também consomem produtos industrializados; aprendem técnicas agrícolas tradicionais com os avós, mas também aspiram a continuar os estudos na cidade de Santarém.

Esta situação, longe de representar uma "perda cultural" ou uma "aculturação" – termos que carregam pressupostos coloniais –, configura-se como um processo de reelaboração cultural no qual o Bem Viver é constantemente ressignificado (Barreto, 2021). Os jovens Munduruku não estão simplesmente "abandonando" a tradição em favor da modernidade, mas negociando criativamente entre diferentes repertórios culturais, selecionando elementos que consideram relevantes e adaptando práticas ancestrais às novas condições.

A circulação de jovens entre aldeias e a formação de redes intercomunitárias observadas atualmente entre os Munduruku do Planalto relacionam-se a formas históricas de organização social baseadas em alianças matrimoniais, circulação entre clãs e regras de residência que favorecem conexões entre diferentes aldeias. Essas redes de parentesco sustentam tanto a reprodução cultural quanto a capacidade contemporânea de mobilização territorial e política das juventudes indígenas.

Um exemplo significativo deste processo é o uso das redes sociais por jovens lideranças indígenas para denunciar as violações de direitos e divulgar a cultura Munduruku. Através de vídeos no YouTube, posts no Instagram e grupos no WhatsApp, estes jovens articulam formas contemporâneas de ativismo que, ao mesmo tempo em que utilizam tecnologias "ocidentais", servem ao propósito de fortalecer a identidade étnica e defender o território usado – valores fundamentais do Bem Viver.

Como observa Benites (2012), o protagonismo indígena em espaços urbanos e digitais constitui uma forma de resistência e afirmação identitária que não implica perda de autenticidade, mas em transformação criativa. O desafio, portanto, não é "preservar" um Bem Viver estático e idealizado, mas compreender como este conceito pode orientar as escolhas e práticas das novas gerações, mantendo seus princípios fundamentais (relacionalidade, reciprocidade, respeito aos ciclos naturais) mesmo em contextos transformados.

É preciso, contudo, dar densidade empírica a esse processo, evitando tanto o tom celebratório quanto o moralizante. As tecnologias digitais não chegam à Aldeia Açaizal como novidade abstrata: chegam pelo aparelho celular, pelo sinal intermitente, pelos grupos de WhatsApp que conectam as famílias dispersas entre a aldeia e Santarém, pelos vídeos do TikTok e do YouTube que circulam entre os estudantes. Esses usos têm dupla face. De um lado, expõem os jovens a repertórios estéticos e de consumo que tensionam o modo de vida

comunitário e podem acelerar o desuso da língua e dos saberes transmitidos oralmente. De outro, convertem-se em ferramentas de luta: foi por redes sociais que lideranças jovens do Planalto Santareno denunciaram a pulverização de agrotóxicos, divulgaram a Semana da Mãe Terra e deram visibilidade nacional à reivindicação do Território Indígena Munduruku do Planalto. O "guerreiro digital" — jovem que domina a gramática das redes sem deixar de ser Munduruku — é figura emergente dessa geração, e a escola tem papel decisivo em formá-lo criticamente, em vez de deixar que a socialização digital se faça apenas pelo mercado.

A essa transformação soma-se um desafio que a própria estrutura escolar impõe: a Escola Wapurũm-Tip oferta apenas o Ensino Fundamental, de modo que os jovens que desejam concluir a Educação Básica precisam deslocar-se para escolas de Ensino Médio fora da aldeia, em geral na cidade de Santarém. Esse trânsito coloca em jogo questões que o conceito de Bem Viver ajuda a formular: o que se ganha e o que se perde no movimento de saída? Há os que evadem, desencorajados pela distância, pelo transporte precário e pelo choque com um currículo que desconhece sua realidade; há os que concluem o Ensino Médio e retornam, trazendo novos saberes e novas inquietações; e há os que permanecem na cidade, alimentando a dupla pertença entre aldeia e mundo urbano. A cartografia educacional proposta nesta tese não resolve, sozinha, esse dilema, mas oferece um ponto de ancoragem: ao fazer do território o eixo do currículo do Ensino Fundamental, busca fortalecer o vínculo do jovem com a aldeia antes da saída — de modo que o trânsito para a cidade seja vivido como fluência entre dois mundos, e não como ruptura com a origem. O acompanhamento do destino desses jovens no Ensino Médio permanece como agenda necessária de pesquisa futura.

3.1.6 Bem Viver Munduruku: uma síntese provisória

Ao retomar o conceito de Bem Viver com atenção às especificidades do povo Munduruku da Aldeia Açaizal, algumas características distintivas emergem:

Primeira característica: O Bem Viver Munduruku se fundamenta em uma compreensão profundamente relacional da existência, na qual humanos, não-humanos, espíritos e ancestrais estão conectados em uma teia complexa de reciprocidades. Esta relacionalidade não é abstrata, mas se expressa em práticas concretas: os mutirões comunitários, o compartilhamento da produção, os rituais de agradecimento à terra.

Segunda característica: Articula temporalidades cíclicas, nas quais a memória ancestral orienta as práticas presentes e as projeções de futuro. As narrativas cosmogônicas, constantemente recontadas pelos anciãos, não são relíquias do passado, mas dispositivos vivos de transmissão de conhecimentos e valores.

Terceira característica: No contexto do Planalto Santareno, o Bem Viver se constitui como forma de resistência territorial frente aos avanços do agronegócio. Manter o modo de vida tradicional – com suas roças de mandioca, suas pescarias, seus rituais – é um ato político que afirma outras formas de habitar a Terra.

Quarta característica: É um conceito dinâmico, constantemente ressignificado pelas novas gerações que negociam criativamente entre tradição e modernidade, adaptando práticas ancestrais às condições contemporâneas sem abrir mão de seus princípios fundamentais.

Esta síntese encontra eco na voz direta das próprias lideranças Munduruku. A Carta ao governo federal, assinada coletivamente em 2013 (Povo Munduruku, 2013), articula com precisão esses princípios: a igualdade de condições materiais ("pra nós não existem pessoas pobres, somos todos iguais"), a reciprocidade e partilha ("sabemos dividir com aquele que não tem"), a prioridade da vida sobre o dinheiro e a crítica à acumulação como corrupção das relações sociais. E, sobre o conhecimento: "estão tudo na natureza, os conhecimentos que a humanidade procura há milhões de anos". Antes de qualquer elaboração acadêmica, o Bem Viver Munduruku existe como prática vivida e como auto-formulação consciente de um povo que sabe nomear e defender seu modo de vida.

O Quadro 5 reúne essas práticas com suas respectivas dimensões do Bem Viver, os interlocutores que as descreveram em campo e sua ancoragem territorial — evidenciando que o Bem Viver Munduruku não é conceito que a comunidade enuncia em abstrato, mas modo de vida que se materializa em gestos cotidianos documentados ao longo desta pesquisa.

QUADRO 5 – Práticas do Bem Viver na Aldeia Açaizal: evidências de campo

Prática	Dimensão do BV	Interlocutor(a)	Conexão territorial
Farmácia tradicional (plantas)	Saúde e reciprocidade	Djanira Dias / Daiane Sousa	Mata como farmácia viva
Puxirum (mutirão)	Relacionalidade comunitária	Maria Alves	Território como espaço de coletividade
Roça (mandioca)	Reprodução material e ritual	Anciãs (uk'a)	Solo e ciclos da floresta
Festa do açaí	Celebração e pertencimento	Interlocutores coletivos	Nome da aldeia / escola
Notório Saber (escola)	Transmissão intergeracional	Daiane Sousa / Djanira Dias	Escola como continuidade do território

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Estas características fornecem as bases para compreender como a Cartografia Social pode servir como instrumento de expressão, documentação e fortalecimento do Bem Viver Munduruku – tema que será desenvolvido nas seções seguintes deste capítulo.

3.2 A COSMOLOGIA DO POVO MUNDURUKU: TERRITÓRIO USADO, SERES E RELAÇÕES

Para compreender plenamente como o Bem Viver se manifesta entre os Munduruku da Aldeia Açaizal, é imprescindível adentrar, ainda que de forma respeitosa e limitada pelos horizontes da pesquisa, em aspectos de sua cosmologia. O termo "cosmologia" aqui é utilizado não no sentido de um sistema de crenças descolado da prática, mas na acepção proposta por Viveiros de Castro (2002) e Stengers (2018): como cosmopolítica, ou seja, como um conjunto de práticas, narrativas e relações que constituem um mundo específico, com suas próprias ontologias e epistemologias.

A cosmologia Munduruku não se reduz a um conjunto de mitos sobre a origem do mundo, embora estas narrativas sejam fundamentais. Ela se expressa na forma como o território usado é habitado e conceituado, nas relações estabelecidas com seres humanos e não-humanos, nos rituais que marcam momentos importantes do ciclo vital, nas regras que orientam as atividades produtivas e nas pedagogias através das quais o conhecimento é transmitido entre gerações.

Ailton Krenak, importante liderança indígena e pensador contemporâneo, expressa de forma poética esta dimensão cosmológica do Bem Viver em sua carta publicada na coletânea "Cartas para o Bem Viver". Krenak fala da prática ancestral de "suspender o céu" através do canto e da dança:

> *"Nossos ancestrais cantavam para suspender o céu. Com esse canto, a cura também chega. Esse é um dos poderes que nossos ancestrais nos passaram: uma prática de comunhão da terra com o céu, por isso a terra é a nossa mãe (...) A comunhão céu e terra é isso, o nosso Taru Andé é isso! (...) Essa ideia dos nossos antigos de suspender o céu cantando, dançando, para aliviar a terra do excesso de pressão que oprime os humanos se relaciona com uma outra constelação de saberes, que nos diz que o céu já caiu sobre a terra em outras épocas. Quando as humanidades experimentam catástrofes, fazem do canto e da dança a sua aprendizagem. Esses cantos de suspender o céu criam uma brisa, um ar que faz com que os humanos reestabeleçam a sua própria cura." (Krenak in Costa; Xucuru-Kariri, 2020, p. 20-21)*

Esta metáfora de "suspender o céu" não é mera poesia, mas expressa uma compreensão cosmológica profunda compartilhada por diversos povos indígenas: a relação entre céu e terra, entre mundo espiritual e mundo material, entre ancestrais e descendentes, não é estática, mas

dinâmica, demandando práticas constantes de manutenção, cuidado e renovação. Quando Krenak afirma que "o céu já caiu sobre a terra em outras épocas", ele está se referindo aos momentos de crise, catástrofe, ruptura – sejam eles cósmicos, sociais ou espirituais – que demandam a reativação de práticas ancestrais de cura e restauração da ordem do mundo.

A cosmologia Munduruku estrutura-se como uma "cosmografia em movimento", conceito desenvolvido por Scopel et al. (2018) para demonstrar como "a ocupação do território, o uso de recursos disponíveis e a vida social implicam efeitos sobre os corpos Munduruku, na medida em que a manutenção dos laços sociais e a proteção do ambiente são consideradas por eles como condições necessárias para a reprodução da coletividade" (p. 89). Esta formulação é crucial para compreender que, para os Munduruku, saúde, corpo, território usado, ambiente e coletividade "não estão apenas inter-relacionados, mas são indissolúveis, não se configurando como categorias distintas, tal como quer o modelo médico hegemônico" (Scopel et al., 2018, p. 104).

A perspectiva xamânica Munduruku, segundo os mesmos autores, "inclui os pariwat [brancos] em um cosmo pleno de agências e perigos. Desta perspectiva, a relação com o outro implica aproximações e afastamentos" (p. 104). Os seres não-humanos – incluindo os karõ (espíritos), os bichos das matas, os seres das águas – possuem agência e intencionalidade, estabelecendo relações complexas com os humanos que podem resultar tanto em bem-estar quanto em adoecimento.

3.2.1 O território usado como cosmos vivo

Conforme conceituado no Capítulo 2 (seção 2.2), “território usado” é aqui retomado não para reexplicação definicional, mas para operar como chave cosmológica e pedagógica: um cosmos vivido em que memória, circulação, espiritualidade e trabalho se coproduzem no espaço.

Na cosmologia Munduruku, o território usado não é um espaço vazio ou inerte sobre o qual se desenvolvem atividades humanas, mas um cosmos povoado por múltiplos seres, cada qual com sua agência e seus domínios específicos (Murphy, 1958; Sena, 2011). Esta concepção se distancia radicalmente da noção ocidental moderna de "natureza" como conjunto de recursos disponíveis para exploração humana.

Os lugares na Aldeia Açaizal e em seus arredores possuem nomes, histórias e donos espirituais. O lago onde se pesca tem sua "mãe" – um ser que protege os peixes e pune aqueles que pescam desrespeitosamente ou em excesso. As áreas de mata mais densa são moradas de espíritos que podem causar doenças ou desorientação a quem as adentra sem os devidos

cuidados. Os igarapés são caminhos não apenas para deslocamento físico, mas também para comunicação com o mundo espiritual.

Como explica seu João, pajé respeitado na região:

> *"Cada lugar tem seu dono. A mata tem mãe, o rio tem mãe, até o vento tem seu dono. Quando a gente vai caçar, tem que pedir licença. Quando vai pescar, tem que respeitar. Não pode pegar tudo, tem que deixar para os donos também. Quem não respeita, fica doente, se perde na mata, o peixe não morde no anzol." (Caderno de Campo, 2018)*

Esta compreensão do território usado como cosmos vivo implica formas específicas de manejo e uso dos recursos. As áreas de caça são rotacionadas para permitir a recuperação da fauna. Os lagos são respeitados em seus períodos de reprodução dos peixes. As árvores frutíferas não são todas colhidas, mas parte dos frutos é deixada para os animais e para os "donos" da mata. Práticas que, aos olhos externos, poderiam parecer ineficientes ou irracionais, revelam-se como sofisticadas estratégias de manejo sustentável baseadas em conhecimentos ecológicos milenares (Posey, 1986).

A concepção Munduruku de território usado como cosmos vivo desestabiliza radicalmente a ontologia espacial moderno-colonial. Enquanto a geografia científica ocidental concebe o espaço como superfície homogênea, neutra, mensurável – um "container" onde se dispõem objetos e onde se desenvolvem processos sociais –, a cosmologia Munduruku apresenta o território usado como multiplicidade viva (Massey, 2008; Haesbaert, 2020), habitada por agências diversas (humanas, animais, vegetais, espirituais), articulada por relações de reciprocidade e respeito.

> *"Nós nunca vamos desistir do nosso território, porque nós precisamos dele, e é dele que nós sobrevivemos, nós precisamos da nossa floresta em pé." (Manoel da Rocha Munduruku, Cacique da Aldeia Ipaupixuna, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:58-5:15)*

A formulação "nós precisamos dele [território], e é dele que nós sobrevivemos" (Manoel da Rocha Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:58-5:15) expressa de modo eloquente o conceito miltoniano de território usado (Santos, 1994, p. 16): não o território abstrato, juridicamente delimitado, mas o território efetivamente vivido, do qual se extrai a subsistência material e simbólica.

Nessa perspectiva, o território usado não é objeto passivo a ser apropriado, explorado, desenvolvido, mas sujeito relacional com o qual os Munduruku estabelecem vínculos. Os rios não são "recursos hídricos" a serem represados para gerar energia, mas moradas de encantados

com os quais se deve negociar permissão para pescar. As matas não são "biomassa" a ser convertida em pastagens, mas farmácias vivas onde plantas-parentes oferecem cura. Os Ipy Cekay'Piat — lugares sagrados, na língua Munduruku — não são "patrimônio cultural imaterial", mas portais de comunicação com ancestrais e seres primordiais. Essa integralidade – que recusa separar natureza/cultura, materialidade/espiritualidade – é o que Haesbaert (2020), citando povos indígenas andinos, denomina "território de vida": condição ontológica da existência, não recurso econômico.

Cabe, neste ponto, responder explicitamente a uma questão levantada na defesa: o conceito miltoniano de “território usado” seria suficiente para dar conta de uma cosmologia em que matas, rios e ventos têm “donos” e agência própria, ou seria preciso deslocá-lo para noções como “território-cosmos” ou “território de vida” (Escobar, 2014; 2015)? A posição assumida nesta tese é que o território usado, longe de ser incompatível com essa cosmologia, é precisamente o que permite enunciá-la sem folclorizá-la: ao definir o território pelo uso — material, simbólico e espiritual —, Milton Santos (1994; 2005) abre espaço para que o “uso” inclua a negociação com os donos da mata, o respeito aos períodos de reprodução dos peixes e a comunicação com os ancestrais. O que se propõe aqui não é substituir o território usado pelo território de vida de Escobar, mas alargá-lo: ler o território usado Munduruku como território usado-cosmos, em que a categoria de Santos é tensionada pela ontologia relacional ameríndia e pela dimensão ontológica das lutas territoriais que Escobar (2015), citado por Haesbaert (2020), considera central. É essa síntese — território usado lido à luz do perspectivismo — que sustenta a originalidade analítica desta tese, evitando tanto o reducionismo economicista quanto o essencialismo culturalista.

3.2.2 A diversidade de seres e suas agências

A cosmologia Munduruku reconhece a existência de múltiplos tipos de seres, cada qual com suas características, poderes e domínios. Além dos humanos (Munduruku e não-Munduruku), existem os espíritos das matas (Caapora, Curupira), os espíritos das águas (mães dos rios e lagos), os ancestrais (que continuam presentes através das narrativas e em momentos rituais), os animais (que possuem suas próprias sociedades e perspectivas) e os seres da transformação (como o Mapinguari, criatura poderosa que habita as matas mais profundas).

Cada domínio do território — a mata, o rio, o igarapé, a roça, os lugares de terra preta — possui seus seres protetores ou *donos*, que os Munduruku denominam, de modo singular entre os povos das terras baixas sul-americanas, como *mães*: a mãe da mata, a mãe do rio, a mãe da caça. Conforme analisa Fausto (2008, apud Gomes, 2024), essa relação de maestria —

em que cada domínio tem um ser que o governa, protege e distribui — não é metáfora nem ornamento narrativo: é a estrutura pela qual os Munduruku organizam as obrigações recíprocas entre humanos e não-humanos. Pescar, caçar, abrir roça ou coletar plantas medicinais são atos que ativam essa estrutura: pedem permissão, devem ser feitos no tempo certo, com técnica respeitosa, e implicam alguma forma de retribuição simbólica ao ser que governa aquele domínio. Transgredí-la — como Cruizinho ao levantar o pau contra o tatu encantado — produz consequências que a benzedeira, mediadora entre os dois mundos, é chamada a diagnosticar e tratar.

Os rituais *Musudi* e as práticas dos pajés Munduruku — incluindo o uso do mingau de *manicuera* e as invocações dos *Itiğ'a* — são os instrumentos institucionais por meio dos quais essa mediação se realiza coletivamente (Moreira e Loures, 2021). O pajé não é um sacerdote que intercede junto a deuses distantes: é um especialista em perspectivas, capaz de transitar entre os pontos de vista dos diferentes seres que cohabitam o território e de negociar os termos da convivência. A benzedeira da Lenda do Tatu Encantado opera com a mesma lógica, em escala doméstica: identifica de qual ser veio a punição, interpreta o protocolo violado e prescreve a norma que restaura o equilíbrio.

Os ancestrais compõem outra camada dessa multiplicidade. Eles não habitam um além separado do território vivido, mas continuam presentes nos lugares onde viveram, nas narrativas que carregam seus ensinamentos e nos rituais que os convocam. A carta do Movimento Munduruku Ipereg Ayũ descreve o território como espaço onde *gente e bicho se misturam, o natural é supranatural, e vice versa, e tudo tem seus espíritos, sinais, significados e vestígios* (Pugliese Jr.; Valle, 2015, apud Moreira e Loures, 2021). Nessa cartografia cosmológica, lugares como cachoeiras, morros, igarapés e sítios de terra preta não são pontos neutros no espaço: são nós de uma rede de comunicação entre o mundo dos vivos, o mundo dos encantados e o mundo dos ancestrais — rede que o avanço do agronegócio rompe ao destruir fisicamente esses lugares, sem ter qualquer instrumento para perceber o que destrói.

O Quadro 6 organiza esses seres por domínio cosmológico, indicando seu papel na ordem do mundo Munduruku e as implicações territoriais concretas de sua presença — elementos que o texto desenvolvido a seguir analisa em profundidade. A sistematização em quadro não pretende congelar essa cosmologia num inventário fixo, mas tornar visível a lógica relacional que organiza os diferentes domínios: o que se apresenta em colunas e linhas é, na experiência vivida, uma trama de relações entre seres que se afetam mutuamente. Cada entrada remete, assim, não a uma categoria isolada, mas a um conjunto de obrigações e cuidados que orientam o modo como a comunidade habita e maneja o território. É essa articulação entre

classificação cosmológica e prática territorial que os itens seguintes examinam, um a um.

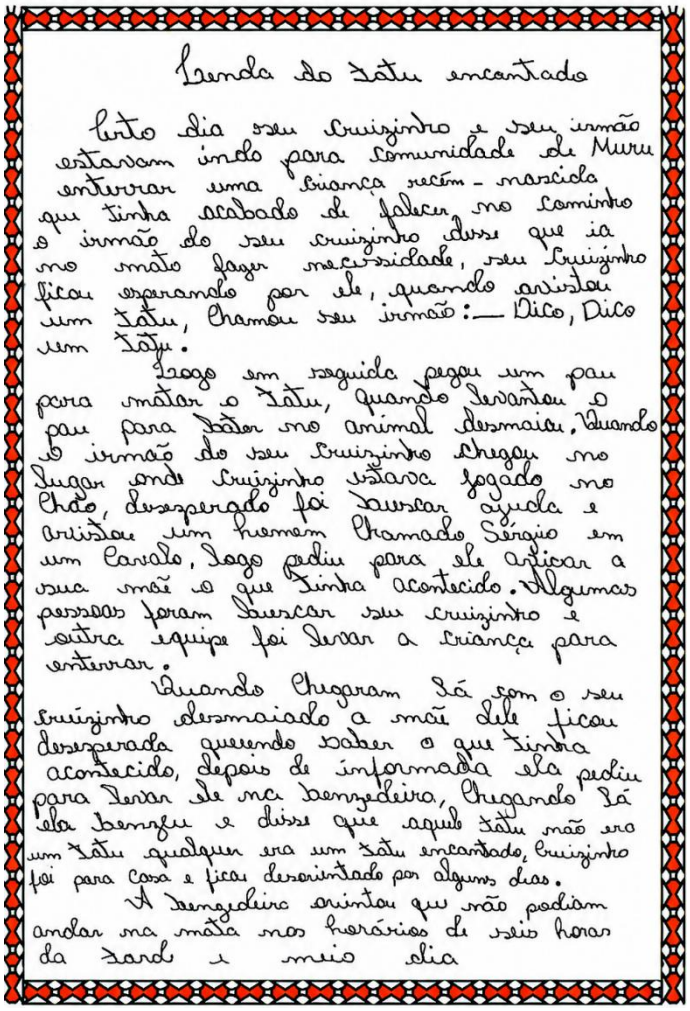
QUADRO 6 – Seres e mundos na cosmologia Munduruku

Domínio	Seres	Papel cosmológico	Implicação territorial
Humanos	Munduruku, *pariwat* (não indígenas), *ahe ytãwra* (parentes-povos)	Habitantes do mundo visível	Aldeias, roças, caminhos
Espíritos da mata	Caapora, Curupira	Donos/guardiões da floresta	Áreas que exigem permissão ritual
Espíritos das águas	Mães dos rios e lagos, *puca xi*	Reguladores da abundância de peixe	Igarapés, baías, cachoeiras
Ancestrais	Mortos que permanecem presentes	Transmissores de saber via sonho e ritual	Lugares de memória e sepultamento
Animais	Com perspectivas próprias (perspectivismo)	Sujeitos — não apenas "recursos"	Toda a floresta como território compartilhado
Seres mítico-históricos	Mapinguari, porcos bravios de Karosakaybu	Seres da transformação cosmogônica	Lugares sagrados (*Daje Kapap Eipi*)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esta diversidade de seres não é apenas um elemento folclórico ou mítico, mas tem implicações práticas diretas. A doença, por exemplo, pode ser compreendida não apenas como disfunção biológica, mas como resultado de transgressões nas relações com seres espirituais. O sucesso na caça não depende apenas da habilidade técnica do caçador, mas também de sua capacidade de negociar com os donos da mata. A fecundidade da roça está relacionada não apenas ao solo e ao clima, mas também ao respeito demonstrado à mãe da terra através de rituais apropriados. Tomadas em conjunto, essas relações não configuram um repertório de superstições avulsas, mas um sistema de conhecimento que integra saúde, alimentação e reprodução da vida a uma mesma ordem de reciprocidade entre humanos e não-humanos. Nesse sistema, cada prática produtiva é também uma prática relacional: caçar, plantar e curar exigem saber ler os sinais do território e honrar os compromissos assumidos com os seres que o habitam. O Caderno Cartográfico (2023c) da Escola Wapurũm-Tip — produção coletiva idealizada pelos professores e executada pelos estudantes por meio de entrevistas com os moradores mais antigos da aldeia — registra com precisão como essa agência perspectivista opera no cotidiano territorial. A Lenda do Tatu Encantado, transcrita pelos estudantes a partir da memória oral da comunidade, é o exemplo mais direto disponível nesta pesquisa:

IMAGEM CARTOGRÁFICA 8 – A lenda do tatu encantado

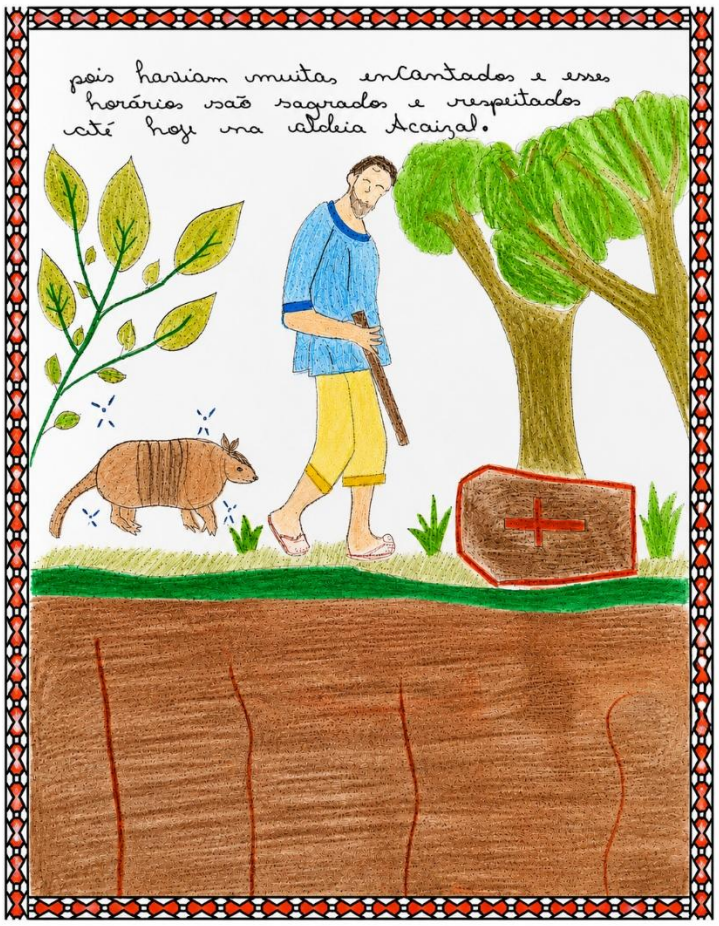


Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

Certo dia seu Cruizinho e seu irmão estavam indo para comunidade de Muru enterrar uma criança recém-nascida que tinha acabado de falecer. No caminho o irmão do seu Certo dia seu Cruizinho e seu irmão estavam indo para comunidade de Muru enterrar uma criança recém-nascida que tinha acabado de falecer. No caminho o irmão do seu Cruizinho disse que ia no mato fazer necessidade, seu Cruizinho ficou esperando por ele, quando avistou um Tatu. Chamou seu irmão: — Dico, Dico, um Tatu! Logo em seguida pegou um pau para matar o Tatu. Quando levantou o pau para bater no animal desmaiou. Quando o irmão do seu Cruizinho chegou no lugar onde Cruizinho estava jogado no chão, desesperado foi buscar ajuda e avistou um homem chamado Sérgio em um cavalo. Logo pediu para ele avisar a sua mãe o que tinha acontecido. Algumas pessoas foram buscar seu Cruizinho e outra equipe foi levar a criança para enterrar. Quando chegaram lá com o seu Cruizinho desmaiado, a mãe dele ficou desesperada querendo saber o que tinha acontecido. Depois de informada ela pediu para levar ele na benzedeira. Chegando lá ela benzeu e disse que aquele Tatu não era um Tatu qualquer, era um Tatu encantado. Cruizinho foi para casa e ficou desorientado por alguns dias. A benzedeira orientou que não podiam andar na mata nos horários de seis horas da tarde e meio dia, [...]

Imagem Cartográfica 9 (continuação direta no caderno): [...] *pois haviam muitos encantados e esses horários são sagrados e respeitados até hoje na aldeia Açaizal.*

IMAGEM CARTOGRÁFICA 9 – Encantados, a anta e a terra preta



Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

O Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c) registra, na voz dos próprios estudantes, o que os anciãos sabem sobre os encantados. A Lenda do Tatu Encantado não é literatura folclórica arquivada: é protocolo de conduta territorial. Cruizinho desmaiou ao tentar matar um tatu que não era tatu qualquer. A benzedeira diagnosticou: o animal era encantado, e o ataque a ele foi punido com desorientação. A prescrição que encerra a narrativa tem caráter normativo preciso — não se anda na mata às seis da tarde nem ao meio-dia — porque esses são os horários sagrados dos encantados, respeitados até hoje na Aldeia Açaizal. A lenda não descreve um evento passado: codifica uma regra ativa de uso do território. Nesse sentido, ela é cartografia: delimita quando o espaço da mata pertence aos humanos e quando pertence a outros seres.

A ilustração que a acompanha [Imagem Cartográfica 9] torna visível o que o texto

enuncia — e acrescenta uma camada que a narrativa escrita não explicita. O homem indígena está ao lado do tatu encantado; à sua direita, o objeto retangular vermelho com cruz é o caixão da criança recém-nascida que os dois irmãos iam enterrar quando o encontro aconteceu. O estudante que desenhou essa cena reuniu na mesma folha os dois eventos da lenda: a morte humana e o ser encantado, separados apenas por alguns passos no caminho. Ao fundo, a terra preta — solo de ocupação milenar Munduruku — sustenta a cena inteira. O encantado não habita um espaço mítico apartado do mundo dos vivos: habita o mesmo solo onde os mortos são enterrados e onde os vivos caminham. Copresença que não é ameaça, mas condição que exige respeito e protocolo.

É precisamente essa compreensão que Viveiros de Castro (2002) teoriza como perspectivismo ameríndio: os animais se veem a si mesmos como humanos — é apenas do ponto de vista externo que aparecem como animais. O tatu que Cruizinho avistou não era, para si mesmo, um tatu: era um ser com subjetividade, com território, com o direito de não ser atacado sem consequências. A benzedeira não operou um milagre ao diagnosticar o encantado — operou um conhecimento técnico: o de identificar quando um encontro entre humano e animal atravessou a fronteira entre o ordinário e o cosmológico. Ao caçar, o caçador deve fazê-lo com técnica apropriada, sem causar sofrimento desnecessário, e deve reconhecer no animal não um recurso, mas um sujeito que consente — ou não consente — em ser tomado.

As Imagens Cartográficas 7 e 8, páginas sequenciais do mesmo caderno, demonstram que esse saber não circula apenas na oralidade dos anciãos: está sendo sistematicamente registrado, ilustrado e transmitido pela escola. O Caderno Cartográfico do qual fazem parte não é material de arquivo — é o mesmo documento que a seção 4.4.3 desta tese descreve como precursor metodológico do Atlas Social, feito com os mesmos procedimentos e orientado pelo mesmo imperativo: não deixar que o conhecimento da aldeia desapareça com quem o carrega. O que a lenda do tatu encantado documenta — que o território é habitado por seres com perspectiva própria, que estabelecem com os humanos relações de protocolo e reciprocidade — é precisamente o que nenhum mapa convencional registra e o que a cartografia social, quando informada pelo perspectivismo ameríndio, se propõe a tornar visível.

3.2.3 Karosakaybu e a origem do conhecimento Munduruku

Entre as narrativas cosmogônicas centrais para o povo Munduruku, destaca-se o ciclo de histórias sobre Karosakaybu, o herói cultural que ensinou aos ancestrais as técnicas fundamentais de sobrevivência e convivência. Estas narrativas, transmitidas oralmente através de gerações e registradas parcialmente por etnógrafos (Murphy, 1958; Menéndez, 1981/82;

Sena, 2011), não devem ser compreendidas como meros "mitos" no sentido de ficções do passado, mas como reservatórios de conhecimento prático e ético.

Karosakaybu teria ensinado aos Munduruku como cultivar a mandioca, como preparar a farinha, como construir canoas, como fabricar armas para caça e guerra, como fazer fogo, como navegar pelos rios. Mas além dessas técnicas materiais, as histórias de Karosakaybu também ensinam valores fundamentais: a importância da reciprocidade, o respeito aos anciãos, a necessidade de compartilhar o alimento, as consequências da ganância e do egoísmo.

Entre os episódios míticos mais documentados do ciclo de Karosakaybu, destaca-se a criação do rio Tapajós — chamado Idixidi em língua Munduruku. Segundo a narrativa registrada por Murphy (1958) e retomada por Dias (2020, p. 6), Karosakaybu fez surgir o grande rio do suco de três caroços de tucumã, lançados ao solo para impedir que humanos transformados em porcos bravios — punidos por terem negado comida ao seu filho — conseguissem capturá-lo. O rastro deixado por esses porcos marcou a paisagem: o lugar chamado Daje Kapap Eipi ("passagem sagrada dos porcos") não pode até hoje ser perturbado, sob risco de desencadear doenças e acidentes enviados pelos espíritos revoltados (Dias, 2020, p. 6). Outros lugares do território carregam a memória direta do herói: a cachoeira Nomũ, conhecida pelos não indígenas como Chacorão, é o local onde Karosakaybu costumava pescar e buscar taquara para fazer flechas (Moreira; Loures, 2021, p. 130). Esta dimensão geográfica concreta do mito é fundamental: os lugares sagrados da cosmologia Munduruku não são abstrações — são pontos identificáveis no território que a cartografia social pode e deve representar. As versões mais antigas do mito, registradas por etnógrafos dos séculos XIX e XX, atribuíam a Karosakaybu uma dimensão ainda mais abrangente: o herói teria criado não apenas o povo Munduruku, mas todos os povos da Terra, retirando-os do subsolo (Sousa; Sousa, 2012, p. 177). Sousa e Sousa (2012) documentam ainda como a catequese cristã foi progressivamente esvaziando esses episódios das versões didatizadas do mito — aproximando a figura de Karosakaybu da de Jesus ao ponto da quase fusão —, o que torna a restauração integral dessas narrativas pela escola indígena um ato de resistência epistêmica direta.

Em uma das versões da narrativa, Karosakaybu teria sido originalmente um ser celeste que desceu à Terra para ajudar os humanos, que viviam em condições precárias, sem conhecimento das técnicas básicas de sobrevivência. Ao terminar sua missão de ensinar os ancestrais, ele retornou ao céu, mas deixou o conhecimento incorporado nas práticas dos Munduruku. Esta narrativa estabelece, portanto, uma continuidade entre o tempo mítico das origens e o tempo presente: ao realizar as práticas ensinadas por Karosakaybu, os Munduruku contemporâneos atualizam esta conexão com os ancestrais e com o tempo das origens.

Durante o trabalho de campo, foi possível presenciar momentos em que anciãos contavam histórias de Karosakaybu para crianças e jovens, especialmente durante as rodas de conversa ao entardecer. Estes momentos não eram apenas de entretenimento, mas de transmissão pedagógica: através das aventuras e ensinamentos do herói cultural, as novas gerações aprendiam sobre técnicas de cultivo, sobre ética nas relações sociais, sobre respeito aos seres da floresta.

3.2.4 Os lugares sagrados e de memória

Dentro do território usado tradicionalmente ocupado pelos Munduruku na região do Planalto Santareno, existem lugares específicos que possuem importância cosmológica particular — chamados em língua Munduruku de *Ipy Cekay'Piat*, literalmente "casas dos espíritos" (Harari, 2022). A designação é precisa: não são lugares que *guardam* memórias ou que *representam* o sagrado, mas espaços habitados por presenças espirituais que continuam ativas e que demandam protocolos específicos de aproximação. Esses lugares podem ser marcados por formações naturais distintas (uma árvore muito antiga, uma pedra com forma peculiar, uma cachoeira), por eventos históricos importantes (local onde ocorreu uma batalha, onde viveu um ancestral importante) ou por serem moradas reconhecidas de seres espirituais poderosos.

A Carta das Lideranças Munduruku (Povo Munduruku, 2013) nomeia em língua própria mais de quinze desses lugares ao longo do rio Tapajós — de Alter do Chão (Co'anũnũ'a) à Cachoeira de Sete Quedas (Paribixexe, "o céu dos mortos, o mundo dos vivos") —, cada um com sua história, sua cosmologia e seus perigos associados à violação. Esta cartografia oral, transmitida pelos mais velhos e registrada na Carta de 2013, é ela mesma um ato de mapeamento territorial indígena: nomeia em Munduruku, localiza geograficamente, atribui significado e estabelece protocolos de comportamento. O Atlas Social proposto nesta tese segue essa tradição.

A urgência desta cartografia se torna ainda mais evidente quando se observa o padrão histórico de violação dos Ipy Cekay'Piat — os lugares sagrados — nas áreas de influência dos empreendimentos que avançam sobre o território Munduruku. Em 2012 e 2017, dois desses lugares foram destruídos pela construção das hidrelétricas Teles Pires e São Manoel, e as urnas funerárias dos ancestrais foram removidas para um museu sem consulta ao povo — que descobriu o ocorrido quase por acaso (Harari, 2022). Em 2022, ossadas ancestrais foram encontradas no sítio arqueológico Santarenzinho, em Rurópolis, dentro de área escolhida pela empresa Bertolini para a construção de um porto de grãos — e os Munduruku foram,

novamente, os últimos a saber (Harari, 2022). Esta sequência evidencia um padrão: a destruição dos lugares de memória e espiritualidade acontece *antes* da consulta, quando acontece. Mapear os Ipy Cekay'Piat no Atlas Social não é preservação cultural abstrata — é documentação de direitos antes que os empreendimentos os apaguem.

A existência destes lugares sagradoss (Ipy Cekay'Piat), lugares sagrados na língua Munduruku tem implicações diretas para o ordenamento territorial. Eles não são apenas "patrimônio cultural" a ser preservado em um sentido museológico, mas espaços vivos que demandam respeito e cuidados específicos. Alguns desses lugares não devem ser visitados por todos, mas apenas por pessoas autorizadas (pajés, lideranças, anciãos em momentos rituais). Outros podem ser visitados, mas exigem comportamentos apropriados: não fazer barulho excessivo, não remover elementos naturais, realizar oferendas ou pedidos de licença.

A fala de Jairo Saw, liderança Munduruku do Médio Tapajós, sintetiza o que a cosmologia afirma sobre os lugares sagrados: "O Tapajós é o berço de onde nosso povo surgiu, se originou. Tem muita história, muitos lugares sagrados [...]. E é onde os espíritos dos antepassados se encontram, mesmo que nós seres humanos não enxergamos eles estão ali. [...] Isso que chamamos de lugares sagrados" (Jairo Saw, apud Dias, 2020, p. 8). Os lugares sagrados não são apenas objetos de memória coletiva: são espaços habitados por presenças ancestrais que continuam agindo sobre o mundo dos vivos.

O avanço do agronegócio sobre o Planalto Santareno tem ameaçado diretamente alguns destes lugares sagrados. Áreas de mata que abrigam espíritos protetores foram desmatadas para plantação de soja. Lagos com importância ritual foram contaminados por agrotóxicos. Trilhas ancestrais foram bloqueadas por cercas de propriedades privadas. Estas perdas não são apenas materiais, mas representam rupturas profundas no cosmos Munduruku, na teia de relações que conecta humanos, espíritos, ancestrais e território usado.

3.2.5 O pajé como mediador cosmológico

Na cosmologia Munduruku, o pajé (também chamado de kuyunrubay em língua Munduruku) ocupa uma posição central como mediador entre o mundo humano cotidiano e as múltiplas dimensões do cosmos (Murphy, 1958; Sena, 2011). Através de práticas rituais que envolvem o uso de plantas de poder, cantos específicos e técnicas de alteração da consciência, o pajé é capaz de transitar entre diferentes mundos, comunicar-se com espíritos, negociar com os donos da mata e dos rios, e diagnosticar e tratar doenças que têm causas espirituais.

A partir dos dados etnográficos reunidos por Moreira e Loures (2021), pode-se aprofundar a compreensão do papel político do pajé na cosmologia Munduruku contemporânea.

Os pajés "sempre estiveram presentes no Movimento Munduruku em razão de sua dupla visão, muito relevante durante os rituais que precedem uma ocupação, autodemarcação ou manifestação" (Moreira; Loures, 2021, p. 134). Nesse sentido, os rituais de canto de guerra, danças e pinturas corporais que acompanham as ações políticas do movimento são concebidos como expedições guerreiras ritualizadas — práticas onde a dimensão cosmológica e a dimensão política são indissociáveis. Os pajés funcionam, assim, como "guardiões dessa mitologia metamórfica" (LOURES, 2017, p. 63, apud Moreira; Loures, 2021), mas também como diplomatas cósmicos que negociam com os espíritos a proteção dos guerreiros e a efetividade das ações coletivas.

O conhecimento do pajé não é adquirido através de aprendizado formal, mas por meio de processos iniciáticos complexos que podem incluir dietas rigorosas, isolamento na mata, consumo de plantas visionárias e sonhos reveladores. Este conhecimento é ao mesmo tempo individual – cada pajé tem suas especialidades e aliados espirituais específicos – e coletivo, inscrito em uma linhagem de praticantes que remonta aos ancestrais.

Na Aldeia Açaizal contemporânea, a figura do pajé continua sendo fundamental, embora enfrente desafios significativos. A presença de igrejas pentecostais, que demonizam as práticas xamânicas, criou tensões dentro da comunidade. A migração de jovens para a cidade de Santarém em busca de educação e trabalho tem dificultado a transmissão dos conhecimentos xamânicos. A contaminação do ambiente por agrotóxicos afetou algumas das plantas medicinais e rituais tradicionalmente utilizadas pelos pajés.

Apesar desses desafios, observa-se também movimentos de revitalização. Alguns jovens Munduruku, após período de estudos na cidade, retornam à aldeia buscando aprender com os pajés mais velhos. Há um reconhecimento crescente, mesmo entre aqueles que se converteram ao cristianismo, da importância dos conhecimentos tradicionais de cura. As práticas do pajé, antes vistas por alguns como "atrasadas" ou "supersticiosas", começam a ser revalorizadas como patrimônio cultural e como forma de medicina complementar.

3.2.6 A Farmácia como Expressão Cosmológica Contemporânea

A Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal, gerida pela Associação Indígena Açaizal Sagrada Família (AIASF), constitui expressão contemporânea da cosmologia Munduruku aplicada às práticas de cura. Conforme documentado por Rocha (2021) e Cruz (2024), a farmácia não se limita a comercializar plantas medicinais, mas promove oficinas comunitárias onde conhecimentos sobre as propriedades curativas das plantas são transmitidos entre gerações.

As plantas medicinais utilizadas – como a vassoura de botão (para catarro e inflamação), entre muitas outras documentadas por Cruz (2024) em sua pesquisa sobre pajelança no Açaizal – não são concebidas simplesmente como princípios ativos químicos, mas como seres dotados de poderes curativos que devem ser respeitados e manejados adequadamente. A preparação dos remédios envolve não apenas procedimentos técnicos, mas também respeito a protocolos rituais, tempos apropriados de colheita, formas específicas de manipulação.

A professora Djanira, que lecionou Notório Saber por cinco anos na Escola Wapurũm-Tip e possui vasto conhecimento sobre plantas medicinais, descreve o processo de preparação do xarope caseiro nas oficinas comunitárias:

> *"O xarope, a gente foi buscar as ervas (...) a gente separa, lava as ervas bem lavadinhas, aí para cozinhar. Esse cozimento tem que levar uns 40 minutos, porque como a minha mãe fala, tem que tirar a nicotina do material, né? Tem que tirar tudo o que ele tem lá, aquele líquido todo que tem. Então, a gente cozinha bem cozido, 40 minutos, aí depois a gente coa ele e eu faço com açúcar queimado, porque quando a gente derrete o açúcar, ele não estraga. Pode passar o tempo que for fora da geladeira e não estraga. Aí, depois de queimado o açúcar, a gente põe aquele líquido que foi coado junto. Aí a gente vai deixar cozinhar por duas, três horas, até ele ficar grosso, aquele mel (...) No nosso xarope, ele tem muitas, muitas ervas que não são só usadas só para o xarope. Como lá, a senhora viu, a gente colocou a casca de mangueira. Assim como ela é boa para eliminar o catarro no peito, ela é boa para inflamação, ela é boa para a gente fazer o banho íntimo, a gente pode fazer o chá. Junta a mangueira, a casca de azeitona, a casca do pião roxo e a casca do caju roxo e fazer o chá para fazer o banho de aceio para nós mulheres. Até os homens também, né?" (DIAS, Djanira. Interlocução sobre práticas de Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Este testemunho etnográfico revela a sofisticação dos conhecimentos sobre plantas medicinais: o tempo preciso de cozimento para extrair os princípios ativos, a técnica do açúcar queimado para conservação sem refrigeração, os múltiplos usos de uma mesma planta (xarope, chá, banho), as combinações sinérgicas de diferentes cascas. Significativamente, a professora menciona aprender com sua mãe, evidenciando a transmissão intergeracional destes conhecimentos. Trata-se de um saber que não se reduz a uma listagem de espécies e receitas, mas que articula observação empírica acumulada, critérios rigorosos de preparo e uma compreensão relacional entre corpo, planta e território. Sua permanência depende justamente dessa cadeia de transmissão oral, em que cada geração reelabora e valida o que herdou, de modo que ensinar a fazer o xarope é, ao mesmo tempo, ensinar a pertencer à comunidade e a reconhecer o valor terapêutico daquilo que o território oferece. É nesse sentido que a Farmácia de Remédios Tradicionais opera menos como um repositório de fórmulas e mais como um

espaço vivo de reprodução de conhecimento.

A Figura 8 registra a Horta da Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal, espaço onde esse saber cosmológico se materializa em prática cotidiana.

FIGURA 8 – Horta da Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal



Fonte: Autora, março de 2025

A professora também descreve o trabalho com cuias, fruto do cuieiro (Crescentia cujete), que articula dimensões utilitárias, medicinais e cosmológicas:

> *"As cuias são muito importantes, né? Porque elas servem para nos alimentar, para colocar o alimento dentro, né? E a cuia também é uma medicinal. O gucho da cuia (...) além dela pintar a malhadeira, a gente pinta a malhadeira, além dela pintar a mão da gente, que ela encarde, é uma noda, né? Ela pinta, a gente pinta a folha do Tucumã. E é medicinal, o gucho da cuia. A flor da cuinha, quando o bebê tá com o umbigo ferido, inflamado, a gente pinga lá a água da flor da cuinha no umbigo do bebê para assarar." (DIAS, Djanira. Interlocução sobre práticas de Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Estes conhecimentos práticos sobre cuias – suas propriedades medicinais (flor para umbigo de bebês), tintoriais (gucho para malhadeiras e tucumã), utilitárias (recipientes para alimentos), artesanais (grafismos) e até agrícolas (usadas como vasos e, após estragar, como adubo) – demonstram uma compreensão holística onde um único elemento do território usado articula múltiplas dimensões da vida Munduruku.

Esta prática articula simultaneamente dimensões ecológicas (conhecimento sobre as

plantas do território usado), sociais (transmissão intergeracional, economia solidária), cosmológicas (relação com os seres-plantas e suas potências) e políticas (autonomia em relação ao sistema biomédico oficial). Trata-se de uma resistência epistêmica que afirma a validade dos conhecimentos tradicionais de cura frente à hegemonia biomédica descrita por Scopel et al. (2018).

A farmácia funciona segundo uma lógica de economia solidária onde os remédios são comercializados a preços acessíveis ou doados para quem não pode pagar (Rocha, 2021). Este modelo contrasta radicalmente com a lógica mercantil da indústria farmacêutica e expressa princípios do Bem Viver: o conhecimento sobre plantas medicinais não é propriedade privada a ser monopolizada, mas bem comum a ser compartilhado; a saúde é direito coletivo, não mercadoria; a cura envolve não apenas o corpo individual, mas a restauração de relações harmoniosas com o cosmos.

3.2.7 Perspectivismo ameríndio e a cosmologia Munduruku

A compreensão aprofundada da cosmologia Munduruku — especialmente no que se refere às relações entre humanos e não-humanos — exige mobilizar o conceito de perspectivismo ameríndio, elaborado por Eduardo Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima. Este conceito sintetiza uma importante matriz filosófica amazônica no que concerne à natureza relacional dos seres e à composição do mundo (Maciel, 2019), funcionando nesta tese como conceito-ponte que articula cosmologia Munduruku, territorialidade, Cartografia Social e Educação Escolar Indígena.

O perspectivismo ameríndio diz respeito à concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas — humanas e não-humanas — que o apreendem segundo pontos de vista distintos (Viveiros de Castro, 2002, p. 347). Mais do que um relativismo cultural, trata-se de uma posição radicalmente diferente: os ameríndios propõem não uma multiplicidade de culturas sobre uma natureza única (multiculturalismo), mas uma unidade de espírito sobre uma diversidade de corpos — o que Viveiros de Castro (2002, p. 348-349) denomina multinaturalismo. A cultura ou o sujeito são o fundo universal; a natureza ou o objeto, a forma do particular.

A condição originária compartilhada por humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade — como demonstram os mitos, que remetem a um tempo em que todos os seres se comunicavam e se reconheciam mutuamente (Viveiros de Castro, 2002, p. 354-355). Os animais são ex-humanos, não os humanos ex-animais. A forma manifesta de cada espécie é concebida como um envoltório — uma "roupa" — que esconde uma forma interna humana,

normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou dos xamãs (Viveiros de Castro, 2002, p. 351). Desta concepção decorrem comportamentos práticos precisos: ao caçar, o caçador deve manter seu ponto de vista para que a caça não se transforme em guerra (Lima, 2005, apud Maciel, 2019, p. 2-3).

O xamanismo ocupa posição central neste sistema. Como define Viveiros de Castro (2002, p. 358), o xamanismo amazônico pode ser compreendido como a habilidade de certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades aloespecíficas, administrando as relações entre estas e os humanos. Os xamãs são mestres do esquematismo cósmico, dedicados a comunicar e administrar perspectivas cruzadas — tornando sensíveis os conceitos ou legíveis as intuições. Se o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública, o perspectivismo xamânico é o multinaturalismo como política cósmica (Viveiros de Castro, 2002, p. 358): o encontro de perspectivas é processo perigoso e, ao mesmo tempo, uma arte política — uma diplomacia.

Como argumenta Maciel (2019, p. 3-4), o perspectivismo não deve ser entendido apenas como descrição dos mundos ameríndios, mas como mecanismo de descolonização do pensamento — uma "pragmática da especulação" que abre aberturas no real e permite "pensar na presença dos índios".

No contexto específico dos Munduruku da Aldeia Açaizal, as manifestações do perspectivismo podem ser identificadas em aspectos centrais da cosmologia e das práticas sociais documentadas nesta pesquisa.

Relação com os animais de caça: As práticas de caça Munduruku, observadas durante o trabalho de campo e documentadas nas interlocuções com moradores da aldeia, revelam uma compreensão da caça como relação social potencialmente perigosa, não como simples atividade de subsistência. Os cuidados rituais do caçador, as restrições alimentares e os procedimentos de preparação da carne evidenciam o reconhecimento de que os animais possuem perspectiva própria, que deve ser respeitada e negociada.

Papel dos pajés como mediadores de perspectivas: O pajé Seu João, respeitado na região do Açaizal, descreve a mediação com os seres não-humanos em termos que correspondem precisamente ao que Viveiros de Castro caracteriza como diplomacia cósmica: "Cada lugar tem seu dono. A mata tem mãe, o rio tem mãe, até o vento tem seu dono. Quando a gente vai caçar, tem que pedir licença. Quando vai pescar, tem que respeitar. Não pode pegar tudo, tem que deixar para os donos também. Quem não respeita, fica doente, se perde na mata, o peixe não morde no anzol" (Caderno de Campo, 2018). Esta fala demonstra como a função xamânica de mediador entre perspectivas não é abstração teórica, mas prática concreta vivida

na Aldeia Açaizal.

Narrativas míticas como tempo primordial de indiferenciação: As narrativas sobre Karosakaybu — o herói cultural Munduruku que ensinou aos ancestrais as técnicas de cultivo, preparo da farinha, construção de canoas, navegação pelos rios e os valores de reciprocidade e respeito — remetem exatamente ao que Viveiros de Castro (2002, p. 354-355) descreve como o tempo mítico: um estado do ser onde corpos e nomes, almas e ações, eu e outro se interpenetram em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo. Ao recontar essas histórias, os anciãos da Açaizal não resgatam um passado morto, mas atualizam a continuidade entre o tempo das origens e o tempo presente (Coutinho, 2021).

Bem Viver como ética perspectivista: O Ipi Kobe Kug Osodip — Bem Viver Munduruku — pode ser compreendido, à luz do perspectivismo, como modo de vida que reconhece e respeita a pluralidade de perspectivas que habitam o território. Viver bem implica manter relações adequadas não apenas com outros humanos, mas com todos os seres que compartilham o território-cosmos: os donos das matas e dos rios, os espíritos guardiões, os ancestrais, os seres encantados. O território Munduruku, nessa perspectiva, não é espaço homogêneo e neutro, mas pluriverso habitado por múltiplas subjetividades — cada qual com sua perspectiva — cujos encontros devem ser negociados com respeito e cuidado. A Cartografia Social, nesse sentido, não mapeia apenas o território usado pelos Munduruku, mas também os lugares de encontro (e de potencial conflito) entre diferentes perspectivas.

O perspectivismo ameríndio tem implicações diretas para a proposta pedagógica desenvolvida no Capítulo 4 desta tese.

No plano epistemológico, uma escola indígena informada pelo perspectivismo não pode se fundamentar em uma epistemologia objetivista que separa sujeito e objeto, cultura e natureza. Ao contrário, deve reconhecer que conhecer é sempre conhecer desde uma perspectiva, e que diferentes modos de conhecimento correspondem a diferentes modos de corporalidade. O encontro entre conhecimentos tradicionais Munduruku e conhecimentos escolares configura-se, à luz do perspectivismo, como encontro entre perspectivas — um exercício de diplomacia epistemológica que exige, como o xamanismo, a capacidade de transitar entre mundos sem perder o próprio ponto de vista.

No plano curricular, um currículo que leve a sério o perspectivismo não pode se limitar aos saberes humanos: deve incluir os conhecimentos sobre as relações com os demais seres que habitam o território — suas perspectivas, seus modos de vida, suas agências. Um currículo territorializado no sentido perspectivista reconhece que a mandioca tem história, que os igarapés têm donos, que as matas têm protocolos de entrada — e que esse conhecimento é tão

rigoroso, tão sistemático e tão necessário quanto qualquer conteúdo da Base Nacional Comum Curricular.

No plano da Cartografia Social, o perspectivismo revela que um mapa verdadeiramente participativo e a serviço do Bem Viver não pode se limitar a representar elementos físicos do território (rios, matas, estradas), mas deve ser capaz de registrar também as perspectivas não-humanas que o habitam — os lugares de poder, os caminhos dos espíritos, os espaços de negociação entre mundos. Esta é uma das contribuições mais originais que o povo Munduruku pode oferecer à teoria e à prática da Cartografia Social.

3.2.8 Cosmologia, gênero e divisão de trabalho

A cosmologia Munduruku também se expressa nas concepções sobre gênero e na divisão sexual do trabalho. Homens e mulheres possuem domínios específicos de atuação, conhecimentos particulares e responsabilidades diferenciadas, que são fundamentados não apenas em diferenças biológicas, mas em princípios cosmológicos sobre as naturezas masculina e feminina (Murphy e Murphy, 2004).

Tradicionalmente, os homens eram responsáveis pela caça, pela guerra, pela abertura de novas roças (derrubada e queima da mata) e pela fabricação de armas e canoas. As mulheres eram responsáveis pelo plantio e colheita, pela preparação de alimentos, pela confecção de cerâmica e cestaria, e pelo cuidado das crianças. Esta divisão não implicava, contudo, em uma hierarquia rígida de valor – ambos os domínios eram reconhecidos como fundamentais para a manutenção da vida social.

No contexto contemporâneo da Aldeia Açaizal, esta divisão tradicional vem sendo transformada. Com a diminuição das atividades de caça e guerra, e com a inserção crescente em relações de trabalho assalariado e em sistemas escolares, os papéis de gênero têm sido renegociados. Mulheres assumem posições de liderança antes reservadas aos homens (como cacique ou professora), e homens participam de atividades domésticas antes consideradas femininas.

Estas transformações não ocorrem sem tensões. Há disputas sobre o que significa "ser mulher Munduruku" ou "ser homem Munduruku" em um contexto transformado. Algumas vozes defendem uma flexibilização das regras tradicionais como forma de adaptação necessária. Outras argumentam pela manutenção dos papéis tradicionais como forma de preservação cultural. O que se observa, na prática, é uma negociação constante, na qual elementos tradicionais e contemporâneos se mesclam de formas criativas e nem sempre previsíveis.

3.2.9 Cosmologia e relação com não-indígenas

A cosmologia Munduruku também oferece categorias para compreender e lidar com os não-indígenas (chamados genericamente de "brancos" ou "pariwat"). Estas categorias não são fixas ou essencialistas, mas flexíveis e situacionais. Nem todos os não-indígenas são percebidos da mesma forma: há diferenciações entre os fazendeiros que invadem o território usado, os funcionários da FUNAI, os professores não-indígenas, os pesquisadores, os missionários, etc.

As narrativas cosmogônicas Munduruku já incluíam, mesmo antes do contato intensivo com europeus, seres ou povos de outras regiões do cosmos, que eram ora aliados, ora antagonistas. Esta pluralidade cosmológica forneceu, de certa forma, recursos conceituais para lidar com a chegada dos europeus e, mais tarde, com a inserção em um Estado-nação pluriétnico como o Brasil (Viveiros de Castro, 2002).

No contexto contemporâneo, a cosmologia Munduruku continua sendo um recurso vivo para interpretar e negociar com o mundo dos "brancos". As lideranças indígenas aprenderam a transitar entre os códigos Munduruku e os códigos da sociedade envolvente, utilizando estrategicamente elementos de ambos os repertórios conforme as situações. Esta capacidade de trânsito intercultural não implica perda de identidade, mas em uma forma sofisticada de agência que permite aos Munduruku se posicionarem como interlocutores ativos nos processos que os afetam (Benites, 2012).

3.2.10 Desafios cosmológicos contemporâneos

A cosmologia Munduruku, como qualquer sistema vivo de conhecimento e prática, enfrenta desafios significativos no contexto contemporâneo. Além dos já mencionados (avanço do agronegócio, penetração de igrejas pentecostais, migração de jovens para as cidades), há questões específicas relacionadas à transmissão de conhecimentos cosmológicos entre gerações.

Os anciãos que detêm os conhecimentos mais profundos sobre as narrativas cosmogônicas, sobre os lugares sagrados (Ipy Cekay'Piat), sobre os rituais tradicionais, estão envelhecendo e, em alguns casos, falecendo sem ter transmitido plenamente esses saberes para os mais jovens. Esta situação se agrava pelo fato de que a escola, mesmo sendo "indígena", nem sempre valoriza ou incorpora estes conhecimentos de forma adequada.

Por outro lado, há movimentos conscientes de documentação e revitalização. A própria proposta desta tese, de construir uma Cartografia Social que inclua elementos da cosmologia Munduruku, se insere neste esforço. Alguns professores indígenas têm desenvolvido materiais didáticos que incorporam narrativas cosmogônicas. Há projetos de "mapeamento cultural" que

buscam registrar, com auxílio de tecnologias contemporâneas (GPS, fotografia, vídeo), os lugares sagrados e as narrativas a eles associadas.

A compreensão da cosmologia Munduruku é fundamental para a proposta de articulação entre Bem Viver e Cartografia Social que esta tese desenvolve. Não se trata de "aplicar" um conceito externo (Bem Viver) a uma realidade local, mas de reconhecer que o Bem Viver, tal como vivido pelos Munduruku, é indissociável de sua cosmologia – de suas formas de conceber o território usado, de suas relações com seres humanos e não-humanos, de seus rituais e narrativas. A Cartografia Social, por sua vez, só pode ser verdadeiramente participativa e empoderadora se incorporar estas dimensões cosmológicas, e não apenas aspectos físicos ou socioeconômicos do território usado.

Como argumenta Dias (2020, p. 10), os projetos de desenvolvimento almejados pelo Estado brasileiro na região se colocam de forma exógena para os povos tradicionais porque desconsidera os múltiplos mundos existentes e os impactos das obras sobre eles. A luta Munduruku é, nesse sentido, tanto política quanto cosmológica: defender o Tapajós é defender a integralidade dos mundos que o habitam.

3.3 BEM VIVER COMO COSMOGONIA DO POVO MUNDURUKU

A proposição de compreender o Bem Viver como cosmogonia do povo Munduruku não é meramente terminológica, mas implica um deslocamento epistemológico fundamental. Ao utilizarmos o termo "cosmogonia" – que tradicionalmente se refere às narrativas sobre a origem do cosmos –, buscamos enfatizar que o Bem Viver Munduruku não é simplesmente um conjunto de práticas sociais ou econômicas, mas está enraizado em uma compreensão profunda sobre como o mundo veio a existir, como é organizado e qual o lugar dos Munduruku nesta ordem cósmica.

3.3.1 Da cosmologia à cosmogonia: um esclarecimento conceitual

Embora os termos "cosmologia" e "cosmogonia" sejam frequentemente tratados como sinônimos, há uma distinção produtiva para os propósitos desta tese. Cosmologia, no sentido antropológico adotado no Capítulo 3.2, refere-se ao sistema vivo de compreensão sobre a estrutura e funcionamento do cosmos: os seres que o habitam, os domínios de cada um, as regras que governam suas relações e as práticas que as atualizam cotidianamente (Viveiros de Castro, 2002). A cosmogonia, por sua vez, diz respeito especificamente às narrativas sobre a origem — como o cosmos veio a ser, como os seres primordiais estabeleceram as práticas fundamentais, e como o tempo das origens continua sendo atualizado no presente (Eliade, 1992). A distinção

importa porque ela determina o estatuto das práticas contemporâneas: se toda ação cotidiana pode ser compreendida como atualização de um ensinamento cosmogônico — o plantio da mandioca como reencontro com a criança-tubérculo das narrativas de origem, a pescaria como negociação com os seres das águas ensinada por Karosakaybu, a Semana da Mãe Terra como reativação de uma relação ancestral com a terra —, então a resistência cultural Munduruku não é apenas preservação de "costumes", mas reencenação constante da cosmogonia fundante. É neste sentido operativo que a seção 3.3 utiliza o termo.

Entre as formas de conhecimento que estruturam a cosmologia Munduruku, o sonho ocupa lugar privilegiado: trata-se da "principal via de comunicação entre realidades e domínios cosmológicos distintos" (Fausto, 2001, p. 246, apud Gomes, 2024, p. 34). Daniel Munduruku descreve a lógica desse sistema: "Há o mundo dos sonhos, para o qual sempre nos deslocamos quando dormimos. Lá, nos encontramos com os parentes que os habitam. Eles nos falam das coisas que acontecerão no nosso caminho" (Daniel Munduruku, 2010, p. 64, apud Gomes, 2024). O sonho não é fuga da realidade — é um modo de conhecê-la pela perspectiva dos que partiram. Cabe ao pajé a interpretação precisa dessas mensagens cosmológicas, traduzindo-as para a vida coletiva da aldeia.

Ao afirmarmos que o Bem Viver deve ser compreendido como cosmogonia Munduruku, estamos argumentando que as práticas contemporâneas de bem viver não são inovações recentes, nem apropriações de conceitos externos, mas atualizações de um modo de vida que remonta ao tempo das origens, ao tempo em que Karosakaybu e outros seres primordiais estabeleceram as bases da existência Munduruku. Cada prática cotidiana – o plantio da mandioca, a pescaria no lago, o ritual de agradecimento – reativa e reafirma os ensinamentos cosmogônicos, fazendo ponte entre o tempo mítico e o tempo presente.

Silva e Santos (2022) empregam o conceito de "territorialidades da memória" para caracterizar o processo de retomada de identidades e territórios ancestrais vivenciado pelos Munduruku do Planalto Santareno. Esta retomada se dá através do que a literatura antropológica denomina "emergência étnica" ou "etnogênese" (Bartolomé, 2006) – o ressurgimento de identidades indígenas que haviam sido invisibilizadas ou negadas pelos processos coloniais. O mapeamento participativo realizado pelo PNCSA em 2015 revela como esta memória territorial se expressa espacialmente: o mapa social produzido apresenta não apenas elementos físicos do território usado, mas também "sítios arqueológicos, locais de terra preta considerados 'lugares sagrados de uma ancestralidade'" (Silva; Santos, 2022, p. 148). Ao identificar no mapa os locais de terra preta - indicadores de ocupação humana pré-colonial prolongada - os Munduruku estão demonstrando que sua presença no território usado não é recente nem ocasional, mas ancestral

e constitutiva da própria paisagem.

3.3.2 As narrativas de origem e seus ensinamentos práticos

As narrativas cosmogônicas Munduruku, transmitidas oralmente através de gerações, não são apenas relatos sobre eventos passados, mas contêm ensinamentos práticos fundamentais para o Bem Viver. Como demonstrado por Sena (2011) em sua análise das narrativas Munduruku do Alto Tapajós, estas histórias funcionam como "cartas de navegação" que orientam as práticas cotidianas, estabelecendo princípios éticos e técnicas de manejo territorial.

Uma das narrativas centrais, já mencionada anteriormente, refere-se a Karosakaybu, o herói cultural que ensinou aos ancestrais as técnicas fundamentais de sobrevivência. Conforme documenta Sena (2011) em seu estudo sobre a figura de Karosakaybu entre os Munduruku do Tapajós, essas narrativas condensam um saber transmitido de geração em geração. Mas além dessa narrativa principal, existem múltiplas histórias sobre como diferentes práticas e conhecimentos foram adquiridos. A história de como os Munduruku aprenderam a navegar nos rios, por exemplo, envolve um encontro com seres aquáticos que ensinaram as técnicas de construção de canoas e os segredos das correntezas. A história sobre a origem da mandioca envolve a transformação de uma criança em tubérculo, ensinando sobre os cuidados necessários no cultivo e sobre a sacralidade deste alimento fundamental. Cada uma dessas narrativas cumpre, assim, uma dupla função: transmite um conhecimento técnico preciso e, ao mesmo tempo, inscreve esse conhecimento numa ordem cosmológica em que aprender a fazer é inseparável de aprender a respeitar. Não se trata de mitos que apenas explicam a origem das coisas, mas de dispositivos pedagógicos que ensinam, geração após geração, como agir corretamente no território e como se relacionar com os seres que o habitam. É por isso que narrar essas histórias é, para os Munduruku, uma forma de educar: quem as ouve recebe, junto com a técnica, os princípios éticos que regulam seu uso.

Estas narrativas não são transmitidas como lições abstratas, mas incorporadas nas práticas de ensino-aprendizagem. Quando um avô ensina seu neto a construir uma canoa, ele não apenas demonstra as técnicas de corte e encaixe da madeira, mas conta também a história de como os ancestrais aprenderam este conhecimento com os seres das águas. Quando uma avó ensina sua neta a processar a mandioca para fazer farinha, ela compartilha também a narrativa sobre a origem desta planta e os cuidados rituais necessários.

Um exemplo contemporâneo particularmente significativo de como a cosmogonia Munduruku orienta práticas de resistência e afirmação identitária é o processo de mudança de nome da escola da Aldeia Açaizal. Esta trajetória não começa em 2022. O Quadro 7 recupera

os marcos que a precedem e que lhe conferem sentido, mostrando que a mudança de nome foi o ponto de chegada visível de um processo de reafirmação identitária que vinha se construindo há mais de uma década — e que, como a Imagem Cartográfica 10 demonstrará, chegou ao interior da própria sala de aula.

QUADRO 7 - Cronologia da Escola Wapurũm-Tip

Ano	Marco	Significado
Anos 1970	Escola nomeada "Dom Pedro II" por professora não indígena	Imposição colonial sobre a nomenclatura escolar
2009	Início da reconfiguração pedagógica comunitária	Ruptura com o modelo assimilacionista
2016	Protocolo de Consulta dos Povos Munduruku e Apiaká	Primeiro do Baixo Tapajós; escola como demanda territorial
2021	Processo de mudança formal do nome da escola	Diretor Elias inicia mobilização para registro legal
2022	Nome Wapurũm-Tip aprovado por projeto de lei na Câmara de Santarém	Ato de soberania onomástica — açaizal como identidade
2022	Primeira reunião para construção do PPPI	Marco da autonomia curricular
2023	Diretrizes EEI Planalto Santareno co-autorizadas pelo CIMAP	Escola inscrita em projeto territorial coletivo
2024	PPPI aprovado em assembleia participativa (setembro)	Formalização institucional das conquistas pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em 2022, através de intensa mobilização comunitária e tramitação de projeto de lei na Câmara de Vereadores de Santarém, a escola deixou de se chamar "Dom Pedro II" — nome imposto por uma professora não indígena na década de 1970, que não representava o povo Munduruku — para adotar o nome *Wapurũm-Tip*, que em língua Munduruku significa "açaizal", fazendo referência direta ao nome da própria aldeia. O processo não foi administrativo: foi coletivo, consultivo e cosmogônico. O diretor Elias Morais da Silva narra sua arquitetura interna:

> *"Em 2021, logo quando eu já estava na gestão aqui da escola, eu percebi que, por exemplo, o nome foi colocado, mas não foi mudado no MEC, não foi mudado na SEMED, não foi mudado no papel. Estava sendo utilizado entre nós. E foi quando eu conversei com as lideranças, conversei com a comunidade escolar e disse, não, nós temos que mudar lá. Porque não adianta a gente mudar aqui, a gente usar um nome e a gente não ter no MEC, no Censo, o nome do conselho escolar (...) E nesse período, a gente retomou a discussão do nome (...)*

> *consultando os falantes, pessoas que entendem da língua Munduruku, porque isso foi decidido coletivamente com todo mundo (...) uma professora deu, porque não a gente coloca inicialmente o aporã, porque o aporã significa açaizal, significa açaí, a fruta açaí na língua Munduruku é o aporã. E aí as pessoas conversando, nós em reunião, porque então não coloca açaizal, o nome da aldeia, dando referência ao nome da aldeia, e aí consultamos, a pessoa que entende, o Wapurũm-Tip, que significa o tipo, dá sentido para ser açaizal, o aporã é açaí, o Wapurũm-Tip é açaizal." (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre mudança de nome da escola. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

A perspectiva do cacique Josenildo Munduruku sobre o mesmo processo ilumina sua dimensão política. Para o líder comunitário, a mudança representou substituir "algo que não tinha nada a ver com as nossas entidades e a luta do povo, né, totalmente ao contrário da nossa resistência" por um nome que "na língua indígena significa açaizal":

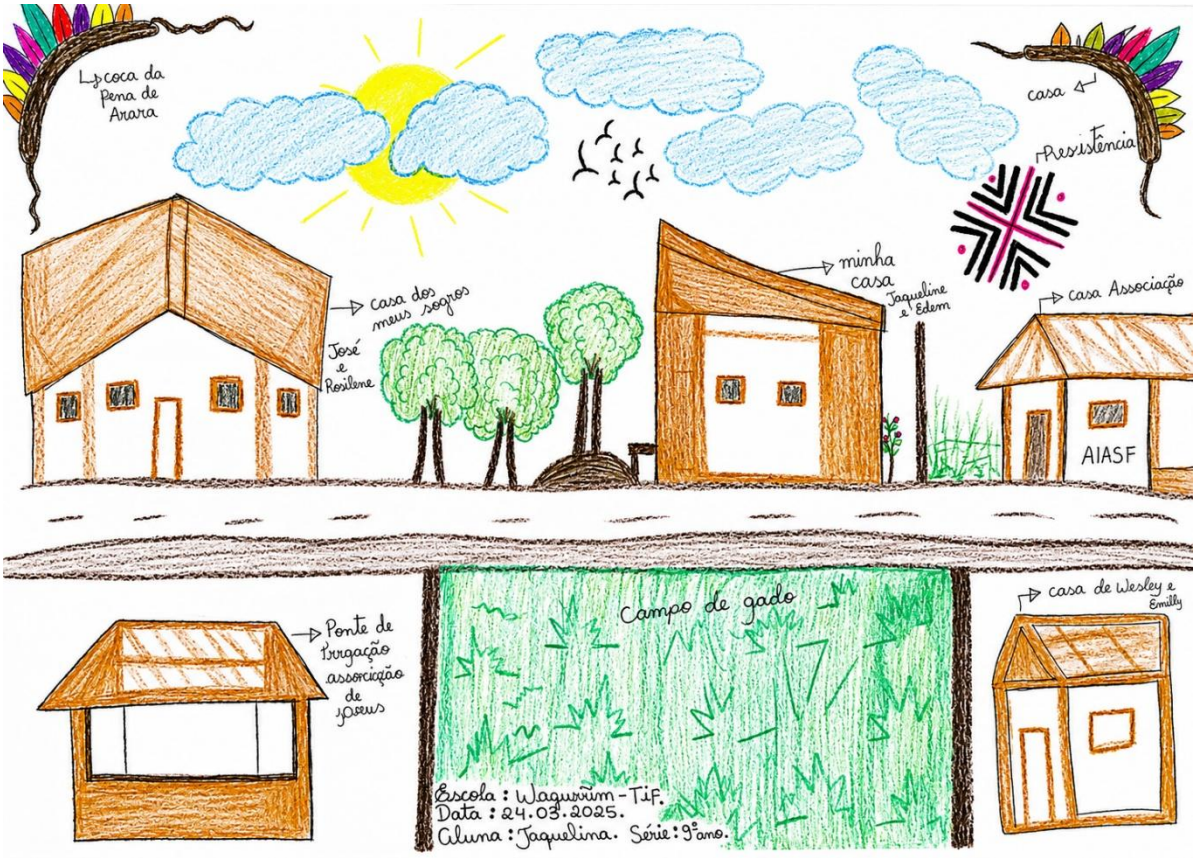
> *"A gente conseguiu aprovar na câmara municipal aqui de Santarém, a troca do nome da escola que era Dom Pedro II, algo que não tinha nada a ver com as nossas entidades e a luta do povo, né, totalmente ao contrário da nossa resistência. E aí a gente conseguiu fazer um projeto de lei com apoio do vereador, com aprovação do novo nome que é o Wapurum, que na língua indígena significa açaizal." (Josenildo Munduruku, apud Aguiar, 2024, p. 102-103)*

Enquanto o diretor Elias narra o processo pedagógico interno de consulta e construção coletiva do nome, o cacique Josenildo sublinha a dimensão de resistência política: dar à escola o nome do território é ato de reconectar instituição e povo. A professora Sebastiana Colares Rodrigues — professora de língua Munduruku que vive há 42 anos no Açaizal e foi quem sugeriu o nome *Wapurũm-Tip* — demonstra o papel central dos professores indígenas como guardiões e revitalizadores da língua ancestral. O processo envolveu consultas comunitárias extensivas, abaixo-assinado casa por casa, articulação com o vereador Gerlande Castro (PSB), autor do projeto de lei, aprovação na Câmara e sanção do prefeito. A Lei foi promulgada em 27 de outubro de 2022.

Este processo não é meramente burocrático, mas profundamente cosmogônico: trata-se de reconectar a instituição escolar — historicamente instrumento de colonização e aculturação — com a cosmologia Munduruku. Ao dar à escola um nome em língua Munduruku que faz referência direta ao território usado, a comunidade inscreveu a instituição educacional na geografia cosmogônica do povo, transformando-a de espaço colonial em espaço de afirmação identitária. É precisamente esse processo de inscrição que a Imagem Cartográfica 10, produzida por uma estudante do 9º ano durante as oficinas de mapeamento, registra de dentro — não como

observadora do processo histórico, mas como sujeito que já habita o território que a mudança de nome tornou possível.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 10 – A aldeia como espaço relacional



Autoria: *Jaqueline Silva — 9º ano.*

Descrição Analítica: *Dois planos horizontais divididos pelo Ramal do Açaizal. Acima: espaço relacional (casas nomeadas por laços — 'minha casa', 'casa dos meus sogros / José e Rosilene', Associação AIASF). Nos cantos superiores: cocas de pena de arara como marcadores de espaço cosmológico. Símbolo de 'Resistência' em grafismo Munduruku ao lado da Associação. Abaixo do ramal: campo de gado e ponto de pregação/assembleia de deus. O mapa mais cosmologicamente sofisticado do corpus — inscreve cosmologia, parentesco, resistência política e pressão territorial na mesma folha.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O mapa de Jaqueline Silva é o documento cartográfico que mais diretamente registra o que a mudança de nome da escola significou para quem cresceu dentro dela. Estudante do 9º ano — que ingressou no sistema escolar quando a escola ainda se chamava "Dom Pedro II" e conclui o ensino fundamental numa escola chamada *Wapurũm-Tip* —, Jaqueline não precisou ser informada da dimensão cosmogônica da mudança: ela a incorporou na estrutura do próprio mapa.

Três decisões cartográficas de Jaqueline demandam leitura cuidadosa. A primeira é a nomenclatura relacional: as casas do setor acima do ramal não são identificadas por endereço nem por função, mas por vínculo — "minha casa", "casa dos meus sogros / José e Rosilene". É a mesma lógica que orientou o processo de escolha do nome da escola: antes de ser instituição, a escola é lugar de relações; antes de ser edifício, a casa é habitada por alguém com nome. Jaqueline cartografa sua aldeia exatamente como a comunidade cartografou sua escola — pelo pertencimento, não pela taxonomia externa. A segunda decisão é a inclusão das cocas de pena de arara nos cantos superiores do mapa: não são elementos decorativos, mas marcadores cosmológicos de que o espaço acima do ramal é território Munduruku no sentido pleno — território-cosmos, não apenas território-substrato. Ao posicioná-las nos cantos, como se fossem guardiões do espaço cartografado, Jaqueline pratica o que a seção 3.3.2 desta tese argumenta: que a cosmogonia Munduruku não é crenças sobre o mundo, mas modo de organizar e habitar o mundo. A terceira decisão é a inscrição da palavra "Resistência" em grafismo Munduruku ao lado da Associação AIASF — o único texto político explícito do corpus inteiro. Que essa inscrição apareça no mesmo mapa em que a casa dos sogros tem nome próprio e as cocas marcam o espaço cosmológico não é coincidência compositiva: é síntese. Resistência, para Jaqueline, não é slogan político separado da vida cotidiana — está no mesmo plano que o parentesco e o cosmos, inscrita na mesma folha de papel.

O setor abaixo do ramal — campo de gado e Assembleia de Deus — é o espaço que a tese analisa como pressão: a lógica do agronegócio e a presença evangélica que tensiona as práticas cosmológicas tradicionais. Jaqueline o inclui no mapa, mas o posiciona abaixo: não como hierarquia moral explícita, mas como posicionamento espacial que reproduz a percepção territorial vivida — o que ameaça está do outro lado do ramal. O mapa de Jaqueline, portanto, não apenas registra o que a mudança de nome da escola significou: ele *é* o que a mudança de nome tornou possível. Uma estudante que cresceu numa escola chamada *Wapurũm-Tip* cartografa sua aldeia com grafismo Munduruku, nome dos sogros e cocas de arara — e inscreve a palavra "Resistência" como dado geográfico, não como palavra de ordem. Isso é o que o diretor Elias, o cacique Josenildo e a professora Sebastiana construíram entre 2021 e 2022: não apenas um novo nome num documento oficial, mas a condição de possibilidade para que uma adolescente de 14 ou 15 anos entenda, sem precisar ser ensinada explicitamente, que cartografar é também resistir.

3.3.3 O tempo cosmogônico e o tempo presente: uma relação não-linear

Um aspecto fundamental para compreender o Bem Viver como cosmogonia Munduruku

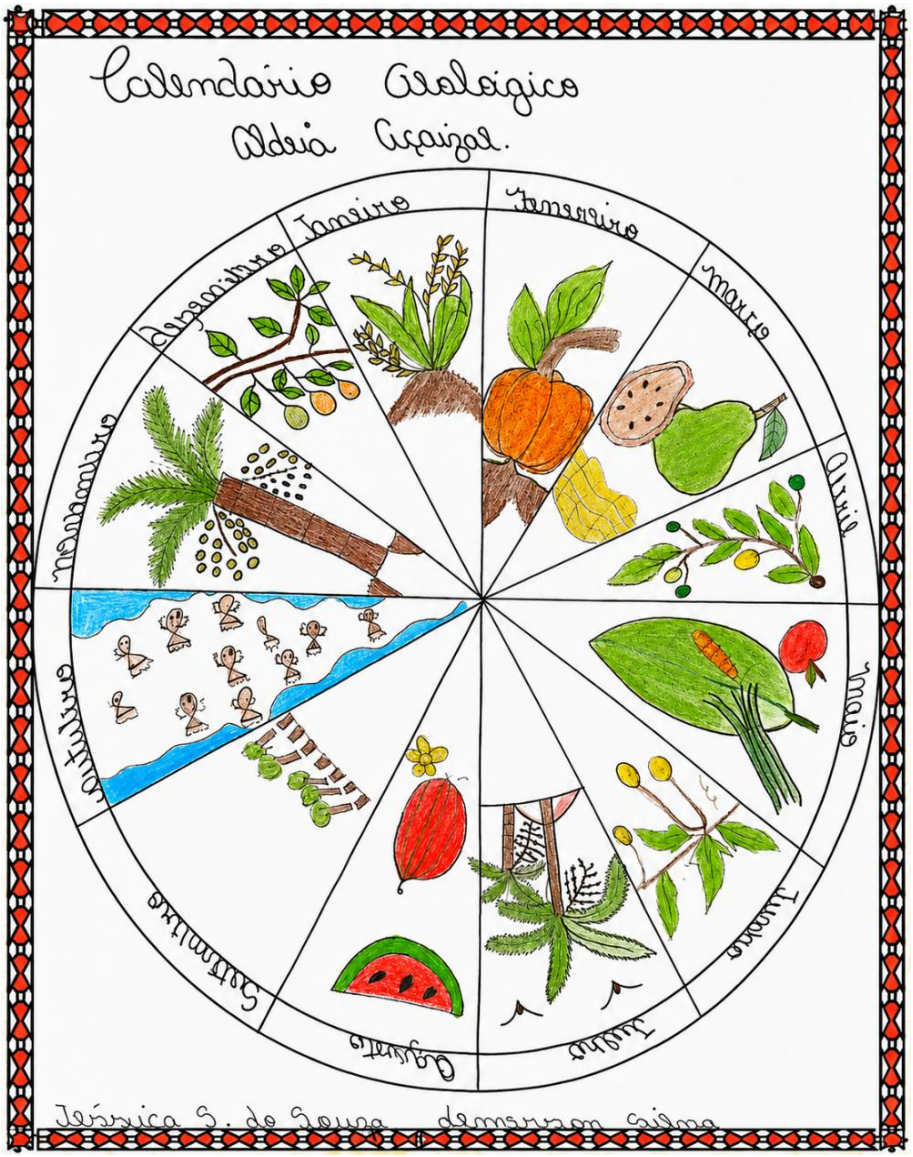
é a concepção de temporalidade que emerge das narrativas. Diferentemente da concepção linear de tempo que caracteriza o pensamento ocidental moderno – onde o passado é algo definitivamente encerrado e o futuro algo ainda não acontecido –, nas narrativas cosmogônicas Munduruku observa-se uma temporalidade cíclica e relacional (Eliade, 1992).

O tempo das origens (tempo cosmogônico) não é simplesmente "o passado", mas uma dimensão temporal que pode ser acessada e atualizada através de práticas rituais e narrativas. Quando os anciãos contam as histórias de Karosakaybu, não estão apenas recordando eventos distantes, mas tornando presente aquele tempo, permitindo que seus ouvintes participem simbolicamente daquele momento fundador. Quando um pajé realiza um ritual de cura, ele não está simplesmente aplicando uma técnica aprendida no passado, mas acessando poderes cosmogônicos, colocando-se em continuidade com os primeiros pajés que receberam estes conhecimentos dos seres primordiais.

Esta concepção de temporalidade tem implicações profundas para o Bem Viver. Ela significa que as práticas tradicionais não são meros "costumes" herdados, mas formas de manter viva a conexão com o tempo das origens, com os fundamentos da existência Munduruku. Abandonar estas práticas não seria apenas uma mudança cultural superficial, mas uma ruptura cosmogônica – uma perda da conexão com os tempos primordiais e com os ensinamentos dos ancestrais.

A geografia cosmogônica Munduruku — que localiza no território concreto do Planalto Santareno os eventos primordiais, os seres criadores, os lugares de origem — constitui o que Oliveira Jr. (2009) denomina *geografia menor*. Não se trata de "geografia alternativa" ou "geografia indígena" (categorias que pressupõem a geografia hegemônica como parâmetro), mas de experimentação ativa que faz bifurcar o próprio pensamento geográfico. Uma *geografia menor*, no sentido que Oliveira Jr. empresta da filosofia de Deleuze e Guattari, não é uma geografia de menor valor ou de menor alcance: é uma geografia que opera de dentro de uma língua maior sem se submeter às suas regras — que usa os instrumentos da representação espacial para produzir efeitos que essa representação não previu e não controla. Quando os Munduruku nomeiam um igarapé pelo ser que o habita, quando inscrevem no calendário escolar não apenas as estações mas os ciclos da natureza como eventos cosmológicos, quando recusam separar o tempo da produção agrícola do tempo sagrado, estão operando exatamente essa bifurcação: fazendo a geografia dizer o que ela, em sua versão hegemônica, foi construída para não dizer. Os Calendários Geológicos da Aldeia Açaizal, produzidos pelos estudantes da Escola Wapurũm-Tip e registrados no Caderno Cartográfico, são um exemplo preciso dessa operação em escala pedagógica.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 11 – Calendário Geológico da Aldeia Açaizal (I)



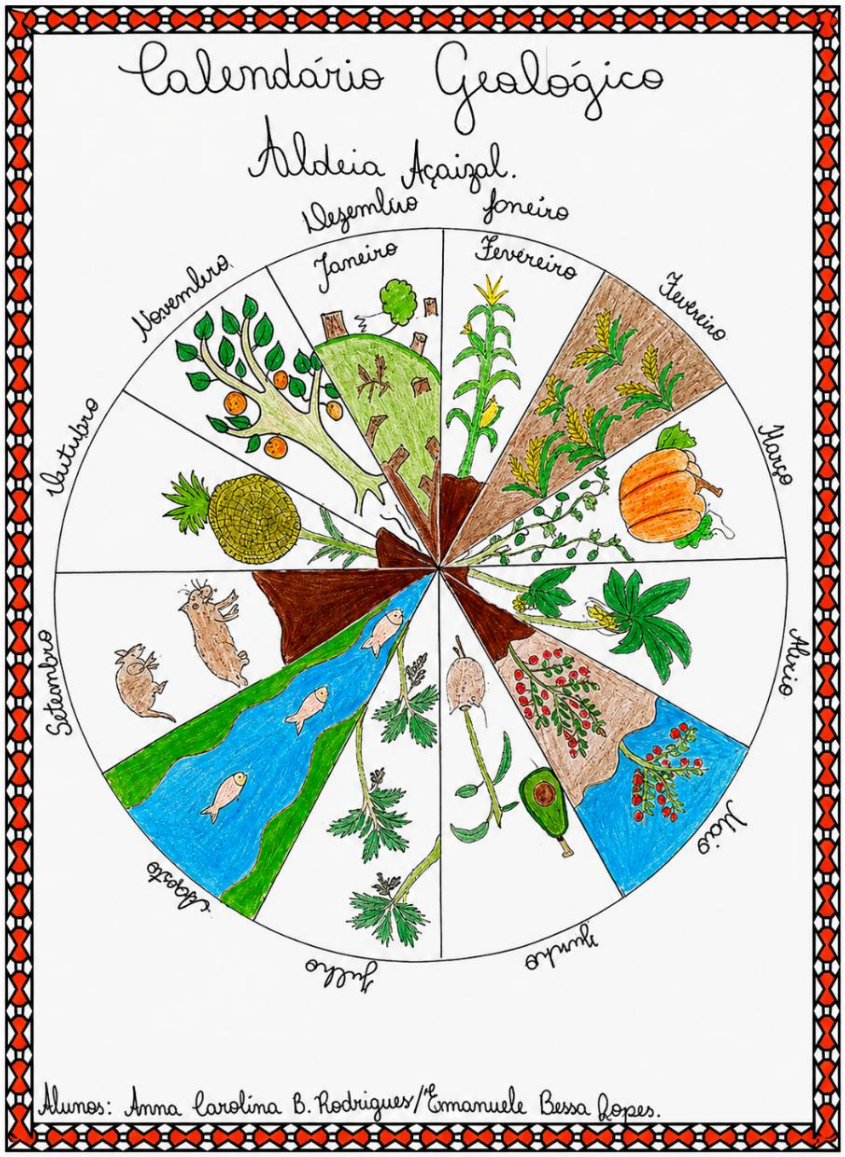
Autoria: *Jéssica G. de Sousa / Demirson Silva — Fundamental II*

Descrição Analítica: *Calendário circular com 12 setores mensais: frutas por época, cena de pesca coletiva no rio, colheita de açaí, melancia, cacau, vegetais. Borda em grafismo Munduruku. A denominação 'Geológico' — em vez de ecológico ou agrícola — revela epistemologia em que o tempo da natureza e o tempo da terra são o mesmo fenômeno. O rio e a pesca como setor do calendário evidenciam a dimensão aquática do tempo territorial.*

Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

A denominação escolhida pelos estudantes — "Geológico", não "Ecológico" nem "Agrícola" — não é erro terminológico: é posicionamento epistemológico. Ela colapsa a distinção entre o tempo humano da produção e o tempo da terra, entre o calendário da escola e o calendário do território. É com essa recusa das separações que o texto analítico deve ser lido.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 12 – Calendário Geológico da Aldeia Açaizal (II)



Autoria: *Anna Cardima B. Rodrigues / Franciele Bessa Gomes — Fundamental II*

Descrição Analítica: *Calendário circular com ênfase em vegetais e no rio com peixes. Dois setores azuis representam épocas de cheia. Borda em grafismo Munduruku. Versão complementar à Fig. 8: onde aquela enfatiza atividades humanas (pesca coletiva), esta enfatiza os ciclos da própria natureza. Juntas, demonstram que o 'Calendário Geológico' é um conceito coletivo da escola, não produção individual.*

Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

Enquanto a geografia escolar convencional ensina a localizar fenômenos naturais (relevo, hidrografia, clima) e fenômenos humanos (cidades, rodovias, fronteiras) sobre um espaço abstrato, coordenado por latitudes e longitudes, a geografia cosmogônica Munduruku ensina a reconhecer, no território vivido, camadas de significação que se acumulam desde o tempo mítico: este rio não é apenas "curso d'água tributário do Tapajós", mas lugar onde

Karosakaybu ensinou aos primeiros Munduruku a técnica da pesca; esta serra não é apenas "elevação topográfica", mas morada de espíritos guardiões; este açaizal não é apenas "palmeira nativa", mas dádiva de um ser primordial.

Essa multiplicidade de camadas – geológica, hidrológica, ecológica, cosmológica, histórica, afetiva – produz uma geografia multidimensional irredutível à planimetria dos mapas oficiais. Oliveira Jr. (2009) argumenta que diferentes formas de imagear o espaço (mapas científicos, desenhos cosmológicos, narrativas orais, caminhadas rituais) produzem geografias distintas, cada qual dotada de legitimidade própria. A escola indígena, ao ensinar geografia cosmogônica ao lado de geografia científica, afirma que não existe uma única geografia verdadeira, mas múltiplas geografias coexistentes.

3.3.4 A geografia cosmogônica do território usado Munduruku

As narrativas cosmogônicas não se referem apenas a eventos temporais, mas também marcam lugares específicos no território usado. Certos locais – uma pedra com formato peculiar, uma cachoeira, uma árvore muito antiga – são identificados como lugares onde eventos cosmogônicos ocorreram, onde seres primordiais se manifestaram, onde poderes especiais residem.

Esta geografia cosmogônica transforma o território físico em um texto vivo, uma narrativa espacial que pode ser "lida" por aqueles que conhecem as histórias. Cada elemento da paisagem não é apenas um acidente geográfico, mas um marcador de memória cosmogônica. Atravessar o território usado, portanto, não é simplesmente deslocar-se no espaço, mas percorrer uma narrativa, encontrar-se continuamente com vestígios dos tempos primordiais.

O avanço do agronegócio sobre o Planalto Santareno, ao destruir elementos da paisagem, não está apenas causando danos ambientais no sentido ecológico, mas está literalmente apagando a geografia cosmogônica Munduruku. Quando uma floresta que abriga lugares sagrados é desmatada para plantação de soja, não se perde apenas a biodiversidade, mas também parte do texto cosmogônico que orienta a existência Munduruku. É neste sentido que a luta territorial dos Munduruku não é apenas por "terra" no sentido jurídico-econômico, mas pela manutenção de um cosmos – de uma ordem de mundo onde suas narrativas, práticas e identidade fazem sentido.

3.3.5 Os seres primordiais como referências éticas

As narrativas cosmogônicas Munduruku não apenas explicam como o mundo veio a ser, mas também estabelecem modelos éticos de comportamento. Os seres primordiais –

Karosakaybu e outros heróis culturais – são referências morais cujas ações exemplificam valores fundamentais como reciprocidade, coragem, generosidade e respeito pelos seres não-humanos.

Em muitas narrativas, o comportamento adequado é demonstrado através de contrastes. Histórias sobre personagens que agiram de forma egoísta ou desrespeitosa e sofreram consequências terríveis servem como advertências. Histórias sobre personagens que demonstraram generosidade e respeito e foram recompensados servem como modelos positivos. Estas narrativas, portanto, não são apenas entretenimento, mas pedagogia moral – formas de transmitir os valores que devem orientar o Bem Viver Munduruku.

Durante o trabalho de campo, observou-se como os anciãos utilizam estas narrativas cosmogônicas de forma pedagógica. Quando uma criança age de forma egoísta – por exemplo, não compartilhando alimento –, o ancião pode contar uma história sobre um personagem cosmogônico que sofreu consequências terríveis por comportamento similar. Quando um jovem demonstra coragem e generosidade, pode ser comparado a Karosakaybu ou a outros heróis culturais. Desta forma, as narrativas cosmogônicas continuam sendo referências vivas que orientam o comportamento contemporâneo.

A Escola Wapurũm-Tip, sob gestão do diretor Elias Munduruku desde 2018, desenvolveu projetos pedagógicos que podem ser compreendidos como formas contemporâneas de atualizar práticas cosmogônicas. Quatro grandes projetos estruturam o calendário escolar anual:

Semana dos Povos Indígenas (Abril): Realizada há vários anos, envolve oficinas de remédios tradicionais, artesanato, grafismo, exposições culturais, jogos e modalidades indígenas (arco e flecha, corrida com tora, corrida com cesto, subir no açaizeiro), danças tradicionais. Escolas não-indígenas e quilombolas são convidadas a participar, promovendo diálogo intercultural.

Noite Cultural Indígena (Junho): Iniciada há seis anos como alternativa às festas juninas convencionais, enfatiza culinária indígena e danças tradicionais, promovendo "interação entre todas" as comunidades próximas – indígenas, quilombolas e não-indígenas.

Semana da Mãe Terra (Setembro): O projeto mais significativo do ponto de vista cosmogônico. Como relata o diretor Elias:

> *"Em 2019, 2020, foi o período que nós estávamos na construção das diretrizes do território, do nosso documento norteador que nós construímos. E lá nós afirmamos, a nível de território, de que o mês de setembro, nesse período dos desfiles cívicos, em todas as escolas, fases de desfile, nós iríamos fazer um*

> *projeto chamado Semana da Mãe Terra. E esse nome foi dado por mim, por Sílvia. Porque a gente tinha que ter um nome nosso. A gente tinha que colocar o nosso nome, a nossa identidade (...) Porque a terra representa para nós a nossa vida, para nós indígenas. Na terra é onde estão as nossas nascentes, onde surge a água nascente. A terra onde a gente planta as nossas sementes, onde estão as nossas florestas, é onde a gente vive a nossa sobrevivência. E nós lutamos por ela. Nós lutamos pela demarcação das nossas terras, para que a gente possa viver melhor. A gente tire daqui as pessoas que estão explorando, que estão explorando os minérios, que estão plantando soja. Então, é importante fazer a Semana da Mãe Terra, porque a gente, nesse período, as nossas escolas, as nossas aldeias e o território usado, fazem uma reflexão, um período de reflexão, de preservação do nosso ambiente. Por isso que, dentro desse projeto, todas as nossas escolas saem do espaço escolar e vão para o território usado. Vão visitar uma nascente de garapé, vão visitar um sítio arqueológico (...) Então, é o momento de a gente estar... As nossas aulas, nesse período, é na floresta, é no território." (SILVA, Elias Morais da. Interlocução sobre projetos pedagógicos. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Esta substituição do desfile cívico do 7 de Setembro – que celebra a independência do Brasil, acontecimento que não possui significado positivo para os povos indígenas – pela Semana da Mãe Terra constitui ato de descolonização curricular. As aulas "na floresta, no território" atualizam pedagogias ancestrais onde o aprendizado se dá através da vivência direta nos lugares cosmogonicamente significativos.

A Figura 9 ilustra uma dessas atividades pedagógicas realizadas fora da sala de aula, no território da aldeia.

FIGURA 9 – Atividade escolar fora da sala de aula



Fonte: Autora, março de 2025

Jogos Integrados Munduruku Kuiapiaká (Novembro): Reunindo alunos de todas as aldeias em uma aldeia-sede que se alterna anualmente, o projeto promove modalidades

indígenas e "socialização" inter-aldeias. Significativamente, "não é disputa entre aldeias, entre escolas", mas formação de equipes mistas, evidenciando princípios de relacionalidade acima de competição.

Os quatro projetos da Escola Wapurũm-Tip — a Semana dos Povos Indígenas, a Noite Cultural Indígena, a Semana da Mãe Terra e os Jogos Integrados Munduruku Kuiapiaká — não são iniciativas extracurriculares que complementam um currículo convencional: são o currículo. Juntos, estruturam um calendário escolar próprio, organizado não pela grade disciplinar do Estado mas pelos ciclos do território, pelas datas de significado cosmogônico e pelas práticas de relacionalidade que os seres primordiais instituíram como modelos. Quando o diretor Elias afirma que "as nossas aulas, nesse período, é na floresta, é no território", ele não está descrevendo uma atividade de campo — está descrevendo uma epistemologia: o conhecimento que a escola transmite não pode ser separado do lugar onde foi gerado nem do tempo em que deve ser praticado. As narrativas sobre Karosakaybu e os heróis culturais, que os anciãos mobilizam para orientar o comportamento das crianças, e os projetos pedagógicos que o diretor e sua equipe constroem para orientar o calendário escolar operam com a mesma lógica: atualizar, no presente, as referências éticas que o tempo cosmogônico instituiu. É essa continuidade — entre narrativa oral e projeto pedagógico, entre o ensinamento do ancião e a aula na nascente do igarapé, entre o herói cultural e a criança que compartilha o alimento — que torna a Escola Wapurũm-Tip não apenas uma escola indígena no sentido jurídico-administrativo, mas uma escola cosmogonicamente fundamentada: uma instituição que, ao ensinar, transmite um modo de existir no território.

3.3.6 Narrativa, linguagem e resistência: a cosmogonia Munduruku como prática viva

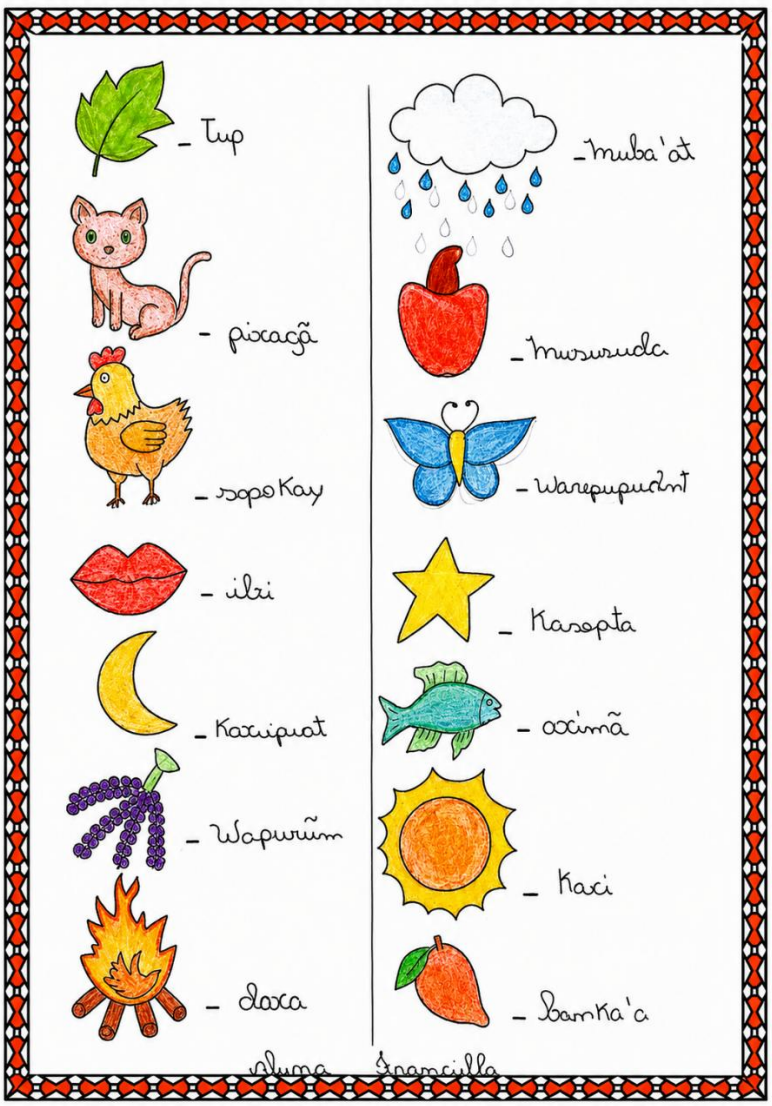
Embora as narrativas cosmogônicas possuam um núcleo relativamente estável, transmitido através de gerações, elas demonstram também capacidade de incorporar novos elementos e de se adaptar a contextos transformados. Este dinamismo não representa "corrupção" ou "perda" da tradição, mas uma característica intrínseca das tradições orais vivas (Ong, 1998). Algumas narrativas Munduruku já incorporaram referências aos "brancos" e às suas tecnologias, reinterpretando esses elementos dentro da lógica cosmológica indígena: há histórias sobre como os Munduruku obtiveram as primeiras espingardas, conectando esse objeto alóctone aos poderes dos ancestrais; há narrativas sobre encontros cosmogônicos que explicam as diferenças entre Munduruku e não-indígenas, oferecendo quadro interpretativo para as relações interétnicas. Essa capacidade de incorporação e reinterpretação é fundamental para compreender o Bem Viver no contexto contemporâneo: ele não exige recusa total da

modernidade nem retorno a um passado idealizado, mas incorporação seletiva de elementos do mundo presente dentro de uma lógica cosmogônica própria, mantendo os princípios fundamentais enquanto adapta as práticas concretas.

É nesse dinamismo que a língua Munduruku ocupa posição central — não como instrumento de comunicação, mas como portadora de cosmogonia. As próprias estruturas linguísticas, o vocabulário e as formas de classificação incorporadas na língua refletem e reproduzem a compreensão cosmogônica do mundo (Sapir, 1929; Whorf, 1956). Certos conceitos fundamentais para o Bem Viver Munduruku não possuem tradução exata em português e precisam ser explicados por perífrases; inversamente, a língua Munduruku possui categorias para distinções que o português não nomeia — diferentes palavras para tipos específicos de relações de parentesco cruciais para a organização social, ou termos que distinguem seres espirituais de acordo com seus domínios e poderes. A perda da língua, portanto, não seria a perda de um meio de comunicação: seria a perda de uma forma de estruturar e compreender o cosmos. As políticas de educação escolar que privilegiam o português em detrimento das línguas nativas representam não apenas empobrecimento cultural, mas ataque à cosmogonia indígena — uma forma de desconectar as novas gerações dos fundamentos de sua própria existência.

Na Aldeia Açaizal contemporânea, a língua Munduruku enfrenta desafios significativos: muitas crianças e jovens já não a falam com fluência, comunicando-se primariamente em português, processo acelerado pela escola e pela necessidade de interação com a sociedade envolvente. Por outro lado, há movimentos conscientes de revitalização linguística — professores indígenas desenvolvendo materiais didáticos em Munduruku, anciãos ensinando a língua em oficinas, e a própria escola incorporando a língua como disciplina curricular. As imagens cartográficas produzidas pelos estudantes durante esta pesquisa registram esse esforço em ato: palavras, nomes de lugares e grafismos em língua Munduruku aparecem inscritos nos desenhos ao lado do português: não como ornamento, mas como afirmação de que o território tem dois nomes e que ambos são necessários para nomeá-lo integralmente. Nesse gesto, revitalizar a língua e defender o território tornam-se uma só tarefa: cada topônimo Munduruku registrado no mapa reafirma uma relação ancestral com o lugar que o nome em português não é capaz de traduzir. A língua opera, assim, como um arquivo vivo da territorialidade, em que a memória dos caminhos, das águas e dos lugares sagrados se conserva e se transmite. Mapear em Munduruku é, portanto, um ato duplamente político: preserva o idioma ameaçado e inscreve no território a perspectiva do povo que o habita.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 13 –Vocabulário cartográfico em língua Munduruku



Autoria: *Francielly — estudante.*

Descrição Analítica: *Página do Caderno Cartográfico organizada em dois colunas de pares imagem-palavra. À esquerda: folha (Tup), gato (piscagã), galinha (sopokay), boca/lábios (ilxi), lua crescente (Kaxipuat), cacho de açaí (Wapurũm), fogo/fogueira (Iaxca). À direita: chuva (Imuba'at), pimentão vermelho (mususuda), borboleta (Warepupudnt), estrela (Kasopla), peixe (axima), sol (Kaci), manga (banka'a). Borda em grafismo Munduruku idêntica à das demais páginas do Caderno*

Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

A página produzida pela lauma Francielly não é um exercício escolar de vocabulário: é cartografia cosmogônica em escala elementar. Os catorze elementos que ela desenhou e nomeou não foram escolhidos ao acaso — são os elementos que compõem o território vivido da Aldeia Açaizal em suas dimensões mais fundamentais: o ciclo celeste (*Kaxipuat* — lua; *Kaci* — sol; *Kasopla* — estrela), o ciclo das águas (*Imuba'at* — chuva; *axima* — peixe), o ciclo da floresta e da roça (*Tup* — folha; *Wapurũm* — açaí; *banka'a* — manga), o fogo doméstico

(*Iaxca*) e os animais do convívio cotidiano (*piscagã* — gato; *sopokay* — galinha; *Warepupudnt* — borboleta). Que o açaí apareça nomeado como *Wapurũm* — o mesmo radical que dá nome à escola, *Wapurũm-Tip* — não é coincidência: é demonstração de que a língua e o território se nomeiam mutuamente, que a escola carrega no próprio nome o fruto que estrutura a paisagem e a economia da aldeia. O que a seção anterior afirma em termos teóricos — que a língua Munduruku é portadora de cosmogonia, que nomear é classificar, que classificar é inscrever o lugar em uma ordem de mundo —, esta imagem demonstra em ato: uma estudante, ao desenhar o sol e escrever *Kaci* ao lado, não está apenas traduzindo uma palavra, está afirmando que o sol tem nome próprio numa língua que o conhece há muito mais tempo do que o português.

A presença da língua Munduruku nesta imagem cartográfica não é recurso decorativo: é argumento. O estudante que nomeou em Munduruku o lugar que desenhou estava praticando exatamente o que esta seção descreve como função cosmogônica da língua — nomear é classificar, classificar é inscrever o lugar em uma ordem de mundo. Onde o português diria apenas "rio" ou "mata", o Munduruku diz quem habita, qual o protocolo, qual a relação. O mapa bilingue é, nesse sentido, um mapa bicósmico: dois sistemas de significação sobrepostos no mesmo papel, nenhum deles redutível ao outro.

No contexto de ameaças territoriais e culturais enfrentadas pelos Munduruku da Aldeia Açaizal, as narrativas e práticas cosmogônicas assumem também uma dimensão explícita de resistência. Ao continuarem contando as histórias de Karosakaybu, ao manterem os rituais tradicionais, ao transmitirem a língua, ao preservarem os lugares sagrados — *Ipy Cekay'Piat*, na língua Munduruku — os Munduruku reafirmam sua existência como povo distinto, com cosmogonia própria, irredutível à lógica do Estado-nação ou do mercado. A violência contra os Munduruku do Planalto não se limita à dimensão física da expropriação territorial. Guedes e Cazula (2024) documentam, a partir de campo em Açaizal (dezembro de 2019), a dimensão simbólica dessa violência: lideranças da aldeia relataram ser tratadas como não-indígenas por agentes externos — "dizendo que nós não somos índios e não compomos nenhuma etnia, no entendimento deles, somos lavradores e trabalhadores de roça" (liderança indígena na Aldeia Açaizal, 2019, apud Guedes; Cazula, 2024, p. 299). Negar a identidade do povo é parte da estratégia de esbulho: sem etnia reconhecida, não há território a defender. Quando os Munduruku invocam suas narrativas cosmogônicas em processos de demarcação territorial, estão afirmando que sua relação com a terra não é simplesmente econômica ou jurídica, mas cosmogônica — a terra não é propriedade, mas constitutiva de sua própria identidade, marcada pelas histórias dos ancestrais, habitada por seres espirituais, fundamental para a continuidade de suas práticas rituais e produtivas. Como argumenta Krenak (2019), a insistência dos povos

indígenas em suas cosmologias não é anacronismo, mas afirmação de que existem múltiplas formas de habitar o mundo — e de que a forma ocidental-moderna-capitalista não é a única possível nem necessariamente a mais desejável.

3.3.7 Síntese: elementos fundamentais do Bem Viver como cosmogonia Munduruku

A compreensão do Bem Viver como cosmogonia Munduruku, desenvolvida ao longo desta seção, permite identificar seis elementos fundamentais que se articulam entre si. Primeiro: as práticas contemporâneas de Bem Viver não são inovações recentes, mas atualizações de ensinamentos cosmogônicos transmitidos desde o tempo dos ancestrais — há uma continuidade fundamental entre o tempo das origens e o tempo presente. Segundo: o território usado é compreendido não apenas como espaço físico, mas como geografia cosmogônica marcada por lugares onde eventos primordiais ocorreram e onde poderes especiais residem — a defesa do território é, portanto, defesa de um cosmos. Terceiro: as narrativas cosmogônicas funcionam como pedagogia moral, transmitindo valores éticos fundamentais — reciprocidade, generosidade, respeito — através das ações de seres primordiais. Quarto: a língua Munduruku é portadora de cosmogonia, estruturando formas específicas de compreender e classificar o mundo — sua perda representaria não apenas empobrecimento comunicativo, mas ruptura cosmogônica. Quinto: a cosmogonia Munduruku não é estática, mas possui capacidade de incorporar novos elementos dentro de sua lógica própria, mantendo princípios fundamentais enquanto adapta práticas concretas. Sexto: no contexto contemporâneo, a manutenção da cosmogonia assume dimensão de resistência, afirmando a existência de múltiplas formas de habitar o mundo contra a imposição do modelo único ocidental-moderno-capitalista.

Esta síntese é fundamental para a proposta de articulação com a Cartografia Social desenvolvida nesta tese. A Cartografia Social não pode se limitar a mapear aspectos físicos ou socioeconômicos do território usado — deve ser capaz de incorporar a dimensão cosmogônica: registrar os lugares sagrados (*Ipy Cekay'Piat*), as narrativas que os marcam, as práticas rituais que os atualizam, as relações com seres não-humanos que os caracterizam, e fazê-lo, sempre que possível, na língua que os nomeia. Só assim a cartografia poderá ser verdadeiramente uma ferramenta a serviço do Bem Viver Munduruku — e não uma imposição de categorias externas que silenciam a cosmogonia indígena ao mesmo tempo em que pretendem representá-la.

3.4 O BEM VIVER COMO RELACIONALIDADE PARA O POVO MUNDURUKU

O princípio da relacionalidade ou vincularidade, identificado por Fleuri (2022) como fundamental no conceito de Bem Viver, encontra expressão particularmente rica e complexa

nas práticas cotidianas e nas concepções cosmológicas do povo Munduruku. "A vida é relação, a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os seres da natureza" – este enunciado, que poderia parecer abstrato em sua formulação teórica, revela-se como descrição precisa da forma Munduruku de habitar o mundo quando observamos suas práticas concretas.

Esta seção se dedica a explorar as múltiplas dimensões da relacionalidade Munduruku, demonstrando como o Bem Viver não é simplesmente um conjunto de valores ou práticas isoladas, mas uma teia complexa de relações que conecta humanos, não-humanos, espíritos, ancestrais, território usado e cosmos em uma totalidade dinâmica. Mais do que isso, argumentaremos que é precisamente esta compreensão relacional que está sendo ameaçada pelo avanço do agronegócio no Planalto Santareno, e que deve ser central em qualquer proposta de Cartografia Social que se pretenda verdadeiramente participativa e empoderadora.

3.4.1 Relacionalidade humana: parentesco, reciprocidade e vida comunitária

A forma mais imediata e visível da relacionalidade Munduruku se manifesta nas relações entre humanos – especialmente dentro da comunidade, mas também se estendendo para outros grupos Munduruku e para povos indígenas aliados. O sistema de parentesco Munduruku, estudado classicamente por Murphy e Murphy (2004), não se limita a classificar relações biológicas, mas estabelece uma rede complexa de obrigações, direitos e expectativas que estruturam toda a vida social.

As relações de parentesco determinam, por exemplo, com quem uma pessoa pode ou não se casar, de quem deve receber ensinamentos específicos, a quem deve ajudar em momentos de necessidade, com quem pode compartilhar determinadas brincadeiras ou conversas. Mas além destas regras formais, o parentesco Munduruku se caracteriza por uma ética de reciprocidade que permeia as interações cotidianas: quando alguém recebe um peixe de um parente, não se trata de uma doação unilateral, mas de uma atualização de relações de obrigação mútua que se estendem no tempo. O receptor, em momento adequado, retribuirá de alguma forma – não necessariamente com peixe, mas com outro tipo de ajuda, estabelecendo assim um fluxo contínuo de circulação que mantém vivas as relações sociais.

Os mutirões comunitários (puxirões) constituem manifestação paradigmática desta relacionalidade humana. Quando uma família precisa construir uma casa, não contrata trabalhadores assalariados, mas convoca a comunidade para um mutirão. Os participantes trabalham gratuitamente, mas com a expectativa implícita de reciprocidade futura: quando necessitarem de ajuda similar, poderão convocar mutirão. Mais do que isso, o mutirão é também momento de sociabilidade intensificada – as pessoas trabalham cantando, conversando,

brincando; ao final, a família anfitriã oferece uma refeição farta. O mutirão, portanto, não é apenas solução pragmática para problema construtivo, mas ritual de atualização de vínculos comunitários.

Esta relacionalidade humana Munduruku contrasta radicalmente com o individualismo característico da sociedade capitalista contemporânea. Enquanto na lógica individualista cada pessoa é concebida como unidade autônoma que busca maximizar seus próprios interesses, na lógica relacional Munduruku a pessoa é fundamentalmente constituída por suas relações – não existe um "eu" anterior às relações, mas um "eu" que emerge do entrelaçamento de vínculos com outros humanos.

A escola indígena Wapurũm-Tip constitui espaço privilegiado onde esta relacionalidade comunitária se atualiza cotidianamente. Marli Cruz da Silva, servente que trabalha na escola há 28 anos, expressa esta compreensão:

> *"Eu penso assim, que a gente trabalha na escola, como nós somos muitos funcionários, eu acho que bom viver é um termo de a gente se entender bem, família. Aqui na escola, sempre eu falo para meus colegas, nós somos uma família, e é isso que eu entendo desse termo de bom viver." (Silva, Marli Cruz da. Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Esta concepção da escola como "família" não é metáfora casual, mas expressa a extensão da relacionalidade Munduruku para além dos vínculos de parentesco biológico. Os funcionários da escola – professores, diretores, serventes, secretários – constituem uma rede de relações baseada em princípios similares àqueles que estruturam as relações familiares: solidariedade, reciprocidade, respeito mútuo. O Bem Viver na escola, portanto, não se reduz a condições materiais de trabalho, mas se realiza através da qualidade das relações entre as pessoas que compõem esta comunidade educacional. Essa lógica relacional tem consequências concretas sobre o modo como a escola se organiza: as decisões tendem a ser tomadas coletivamente, os conflitos são mediados pela busca de consenso e não pela imposição hierárquica, e o cuidado com os estudantes ultrapassa a sala de aula, alcançando sua vida na aldeia. Compreender a escola como família implica, ainda, reconhecer que o vínculo entre educadores e educandos não é meramente funcional, mas afetivo e comunitário: ensina-se e aprende-se como quem participa de uma mesma casa. É por isso que a qualidade das relações se torna, ela própria, um princípio pedagógico — não um complemento do trabalho educativo, mas sua condição. Nesse sentido, o Bem Viver deixa de ser um conteúdo a ser ensinado e passa a ser a própria forma como a escola existe e se conduz cotidianamente.

Esta concepção da escola como "família" não é metáfora casual, mas expressa a extensão da relacionalidade Munduruku para além dos vínculos de parentesco biológico. Os funcionários da escola – professores, diretores, serventes, secretários – constituem uma rede de relações baseada em princípios similares àqueles que estruturam as relações familiares: solidariedade, reciprocidade, respeito mútuo. O Bem Viver na escola, portanto, não se reduz a condições materiais de trabalho, mas se realiza através da qualidade das relações entre as pessoas que compõem esta comunidade educacional. Essa lógica relacional tem consequências concretas sobre o modo como a escola se organiza: as decisões tendem a ser tomadas coletivamente, os conflitos são mediados pela busca de consenso e não pela imposição hierárquica, e o cuidado com os estudantes ultrapassa a sala de aula, alcançando sua vida na aldeia. Compreender a escola como família implica, ainda, reconhecer que o vínculo entre educadores e educandos não é meramente funcional, mas afetivo e comunitário: ensina-se e aprende-se como quem participa de uma mesma casa. É por isso que a qualidade das relações se torna, ela própria, um princípio pedagógico — não um complemento do trabalho educativo, mas sua condição. Nesse sentido, o Bem Viver deixa de ser um conteúdo a ser ensinado e passa a ser a própria forma como a escola existe e se conduz cotidianamente.

3.4.2 Relacionalidade intergeracional: anciãos, jovens e transmissão de conhecimentos

Uma dimensão particularmente importante da relacionalidade humana Munduruku é aquela que conecta diferentes gerações. Conforme discutido anteriormente (Bergamaschi, 2007), os anciãos são vistos como bibliotecas vivas, portadores de conhecimentos ancestrais fundamentais para a continuidade do modo de vida Munduruku. Mas esta relação entre anciãos e jovens não é unidirecional – não se trata apenas de transmissão passiva de informações, mas de uma interação complexa que beneficia ambas as partes.

Os anciãos, ao transmitirem seus conhecimentos, não apenas garantem a continuidade cultural, mas também reafirmam seu lugar social, sua importância para a comunidade. Os jovens, ao receberem estes conhecimentos, não apenas adquirem habilidades práticas, mas também se conectam com sua história, com seus ancestrais, com sua identidade enquanto Munduruku. Esta relação intergeracional, portanto, é constitutiva tanto da identidade dos anciãos quanto da identidade dos jovens.

A professora Eucione Ferrera, que leciona para turmas multisseriadas do primeiro ao quarto ano, articula o Bem Viver precisamente com esta dinâmica de transmissão e recepção de conhecimentos:

> *"Eu creio que sim [que existe bem viver na escola], porque eu penso que o bem viver é algo assim que é bem vindo, que é entre pessoas, passada de pessoas para pessoas. E é o qual a gente vê muito aqui, o repassar de conhecimentos, o adquirir o que já foi passado e que a gente está sempre voltando, adquirindo coisas novas." (FERREIRA, Eucione. Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Esta compreensão evidencia que o Bem Viver não é estado estático, mas processo dinâmico ("está sempre voltando, adquirindo coisas novas") centrado na circulação de conhecimentos entre pessoas. O conhecimento não é concebido como propriedade individual a ser acumulada, mas como bem relacional a ser compartilhado – quanto mais circula, mais fortalece os vínculos comunitários. Essa lógica contrasta diretamente com a concepção ocidental de conhecimento como capital privado, que se valoriza pela posse exclusiva e pela restrição de acesso. Entre os Munduruku, ao contrário, reter um saber sem partilhá-lo seria empobrecê-lo, pois é na transmissão – do ancião ao jovem, do professor ao estudante, de quem sabe a quem aprende: que o conhecimento cumpre sua função e se mantém vivo. Compartilhar não é, portanto, abrir mão de algo, mas produzir pertencimento.

Durante o trabalho de campo, observou-se como esta relacionalidade intergeracional se manifesta em múltiplos contextos cotidianos. Nas rodas de conversa ao entardecer, os anciãos contam histórias que ensinam tanto sobre técnicas produtivas quanto sobre valores éticos. Nos momentos de pescaria coletiva, avôs ensinam netos sobre os melhores locais, os melhores horários, as técnicas mais adequadas para cada tipo de peixe. Nas oficinas de artesanato, avós transmitem para netas as técnicas de confecção de cestarias e cerâmicas.

No entanto, esta relacionalidade intergeracional enfrenta desafios significativos no contexto contemporâneo. A escola, ao ocupar grande parte do tempo das crianças e jovens, reduz as oportunidades para estas interações com os anciãos. Muitos conhecimentos tradicionais são vistos pelos jovens como "atrasados" ou "inúteis" frente às demandas do mundo contemporâneo. Alguns anciãos relatam dificuldade para encontrar jovens interessados em aprender práticas tradicionais que exigem dedicação e tempo – como a confecção de uma canoa, por exemplo, que pode levar meses.

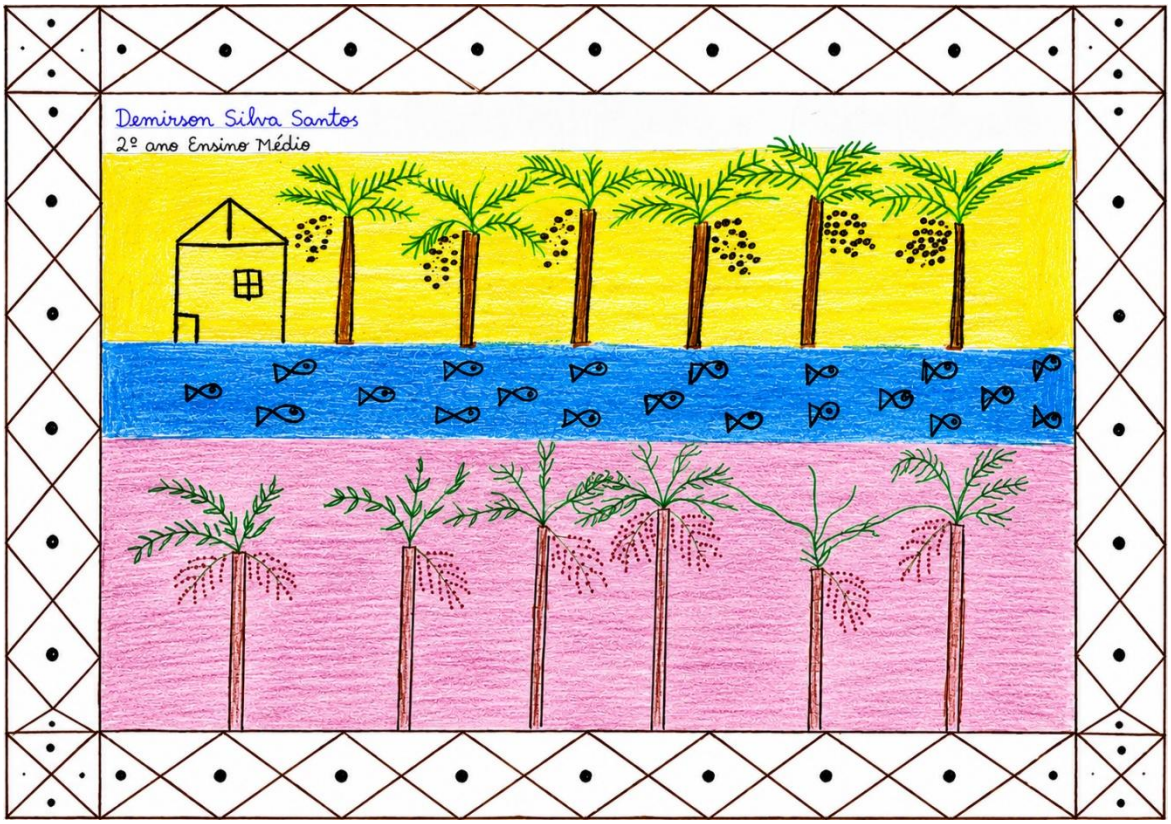
Por outro lado, observam-se também movimentos de revitalização desta relacionalidade intergeracional. Alguns jovens, após período estudando na cidade, retornam à aldeia com renovado interesse nos conhecimentos tradicionais. Há projetos, tanto dentro quanto fora da escola, que promovem encontros entre anciãos e jovens para transmissão de conhecimentos específicos. A própria proposta de Cartografia Social desenvolvida nesta pesquisa pode ser compreendida como dispositivo para fomentar esta relacionalidade: ao mapear os

conhecimentos territoriais dos anciãos, os jovens não apenas registram informações, mas estabelecem relações significativas com os mais velhos.

3.4.3 Relacionalidade territorial: humanos e lugar

A relacionalidade Munduruku se estende para além das relações entre humanos, abarcando também as relações com o território usado. Conforme discutido na seção sobre cosmologia, o território Munduruku não é concebido como espaço vazio ou inerte, mas como cosmos vivo, habitado por múltiplos seres e marcado por memórias ancestrais. Esta compreensão implica uma relacionalidade profunda entre pessoas e lugares — e, mais precisamente, entre pessoas e *estratos* do território: a terra firme onde se abre a roça, o rio onde se pesca, o igapó onde a floresta e a água se fundem numa zona que não pertence inteiramente a nenhum dos dois domínios. A Imagem Cartográfica 14, produzida por Demirson Silva Santos durante as oficinas de mapeamento, torna visível essa estrutura de modo que nenhuma descrição verbal substitui.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 14 – Estratos ecológicos do território: açaizal, rio e igapó



Autoria: *Demirson Silva Santos — 2º ano do Ensino Médio.*

Descrição Analítica: *Três faixas horizontais sobrepostas: açaizal/terra firme (amarelo), rio com peixes (azul), igapó/vegetação submersa (rosa). Borda em grafismo Munduruku. O mapa mais*

ecologicamente estruturado do corpus — representa o território em estratos verticais (o que cresce acima da água, o que vive na água, o que cresce abaixo da água), equivalente ao que os geógrafos chamam de perfil de vegetação, produzido por conhecimento territorial vivido.

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O que Demirson Santos desenhou não é um mapa no sentido convencional — não há visão de cima, não há escala, não há coordenadas. É um corte transversal do território: a organização espacial vista de dentro, como quem a percorre a pé e a nado, não como quem a sobrevoa. As três faixas horizontais — açaizal/terra firme em amarelo, rio com peixes em azul, igapó em rosa — correspondem a três zonas de relacionalidade distintas, cada uma com seus seres, seus protocolos e suas práticas. A terra firme é o domínio da roça, das palmeiras de açaí, do caminhar; o rio é o domínio da pesca, das canoas, das *mães das águas*; o igapó é a zona de transição — não terra, não rio, mas o lugar onde os dois mundos se interpenetram, onde os peixes sobem para as raízes das árvores na cheia e onde os encantados têm presença conhecida. Que o igapó ocupe a faixa mais baixa do desenho — fundamento sobre o qual as outras duas se assentam — não é acidente compositivo: é posicionamento cosmológico. Na cosmovisão Munduruku, as águas profundas e seus seres são o substrato sobre o qual o mundo visível se apoia.

Cada família na Aldeia Açaizal possui conexões específicas com determinados lugares em cada um desses estratos — a área onde mantém sua roça, o trecho do rio onde pesca preferencialmente, o açaizal que plantou ou herdou de seus pais. Estes lugares não são simplesmente "recursos" utilizados instrumentalmente, mas parceiros de vida, com os quais se estabelecem relações de longa duração. A área de roça é cuidada não apenas através de técnicas agronômicas, mas também por práticas de agradecimento à terra. O sucesso ou fracasso da produção não é atribuído apenas a fatores técnicos — qualidade do solo, quantidade de chuva —, mas também à qualidade da relação estabelecida com aquele lugar específico. O rio, da mesma forma, não é apenas fonte de proteína: é interlocutor com o qual se negocia, mediante respeito e protocolo, a permissão para pescar. O igapó, por sua vez, é zona que exige presença cuidadosa — é onde a fronteira entre o mundo humano e o mundo dos encantados se torna mais porosa, onde o tempo e os protocolos diferem dos que regem a terra firme.

Esta relacionalidade territorial se manifesta também na nomenclatura dos lugares. Cada igarapé, cada elevação no terreno, cada grande árvore possui nome próprio — não uma designação técnica externa, mas um nome que emerge da história de relações entre pessoas e aquele lugar. Alguns lugares são nomeados a partir de eventos significativos que neles ocorreram; outros recebem nomes de pessoas ou animais associados àqueles locais. Na Aldeia

Açaizal, o próprio nome — Açaizal — é nomenclatura relacional: não descreve uma propriedade física neutra, mas nomeia o vínculo entre o povo e a palmeira que estrutura sua paisagem, sua alimentação e, como se viu, o nome de sua escola. Conhecer o território, portanto, não é saber sua topografia física: é conhecer as histórias, os nomes e as relações que constituem cada estrato como lugar significativo — o açaizal que pertence à família de alguém, o igapó onde um encantado se manifestou, o trecho do rio onde o peixe sempre aparece na estação certa.

O avanço do agronegócio sobre o Planalto Santareno representa, nessa perspectiva, não apenas perda de área física, mas ruptura simultânea dos três estratos que Demirson cartografou. Quando a terra firme é desmatada para plantação de soja, perde-se o açaizal — mas perde-se também a sombra que regula a temperatura do igarapé, que regula o comportamento dos peixes, que altera o igapó. A monocultura não destrói um estrato: desfaz a estrutura de relações que os três estratos formavam juntos. Os nomes dos lugares, as histórias associadas, as práticas rituais, as memórias de eventos significativos — tudo isso é apagado pela uniformidade da lavoura. E sem essa teia de relações entre humanos, açaizal, rio e igapó, os Munduruku perdem não apenas "terra" no sentido jurídico-econômico, mas parte constitutiva de sua própria identidade — aquela que só existe em relação com os estratos do território que os constituiu.

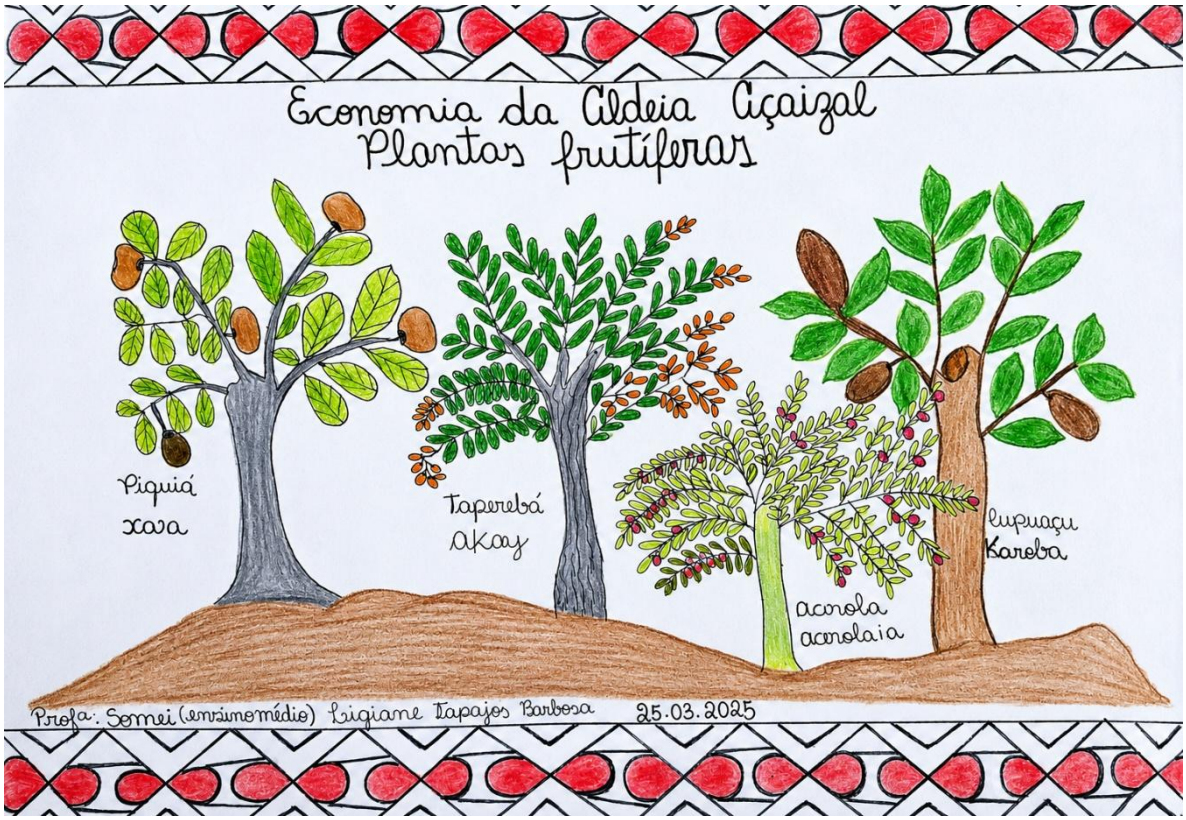
3.4.4 Relacionalidade com não-humanos: animais, plantas e seres da floresta

A relacionalidade Munduruku se estende para além dos humanos e dos lugares, abarcando os seres não-humanos que coabitam o território. Como discutido na seção sobre cosmologia, os animais não são concebidos como "recursos naturais" ou "fauna", mas como interlocutores com suas próprias sociedades, perspectivas e agências. Essa compreensão — que Viveiros de Castro (2002) teoriza como perspectivismo ameríndio e que o artigo de Moreira e Loures (2021) documenta na cosmopolítica Munduruku através da figura das espíritos-mães dos animais — implica formas específicas de relação que organizam práticas concretas do cotidiano territorial. No perspectivismo ameríndio, humanos e não-humanos partilham uma mesma condição de pessoa e diferem pelos corpos que ocupam, de modo que aquilo que para os humanos é caça, para os espíritos que governam os animais pode ser gente, parente ou propriedade; não há, portanto, uma natureza única observada de pontos de vista distintos, mas uma multiplicidade de mundos que a mesma cultura da pessoalidade atravessa. Compreender a territorialidade Munduruku exige levar a sério essa premissa ontológica: o território não é um substrato material sobre o qual incidem crenças, mas um campo de relações entre sujeitos de diferentes espécies, cada qual dotado de perspectiva e agência. É por isso que negociar com os donos da mata, respeitar os interditos e reconhecer a agência dos não-humanos não são adornos

simbólicos de uma prática econômica, e sim a própria forma como o conhecimento territorial se organiza e se transmite.

A caça, atividade fundamental na economia tradicional Munduruku, não é concebida como mera predação, mas como relação complexa que envolve respeito, negociação e reciprocidade. O caçador não simplesmente "captura" o animal: estabelece uma relação na qual o espírito do animal — governado por sua *mãe*, o ser que protege cada espécie e seu domínio — "consente" em dar sua carne, desde que o caçador demonstre respeito apropriado. Este respeito se manifesta em múltiplas práticas: não caçar além do necessário, não causar sofrimento desnecessário, realizar rituais de agradecimento, evitar certos animais em momentos específicos. A mesma lógica de consentimento e reciprocidade que governa a caça governa a relação com as plantas frutíferas: elas não são simplesmente colhidas, mas cuidadas como parceiras de vida cujo ciclo precisa ser respeitado. A Imagem Cartográfica 15, produzida conjuntamente pela professora Ligiane Tapajós Barbosa, torna visível essa parceria em sua dimensão mais cotidiana.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 15 – Economia da Aldeia Açaizal: plantas frutíferas



Autoria: *Ligiane Tapajós Barbosa – professora Somei (Ensino Médio).*

Descrição Analítica: *Quatro espécies frutíferas com nomenclatura bilíngue: Piquiá/Xaia, Taperebá/Akay, Acerola/Ocerolaia, Cupuaçu/Karoba. Borda em grafismo Munduruku. O bilinguismo não é decorativo — nomear a planta em Munduruku é inseri-la numa rede de relações*

cosmológicas que o nome português não carrega. Produção conjunta de professora e estudante.

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O que chama atenção imediata nesta imagem é a escolha de nomear as quatro espécies em dois sistemas simultâneos. *Piquiá* e *Xaia* não são sinônimos: são perspectivas. O nome português classifica a árvore no sistema botânico colonial; o nome Munduruku a insere numa rede de relações cosmológicas — o que a árvore é para quem a conhece por dentro, quem são seus *donos*, em que tempo deve ser colhida, quais protocolos regem seu manejo. Que esse bilinguismo tenha sido produzido conjuntamente por uma professora e uma estudante é igualmente significativo: é a transmissão intergeracional do conhecimento sobre plantas acontecendo no próprio ato de cartografar. As plantas cultivadas, especialmente a mandioca — alimento fundamental na dieta Munduruku —, são objetos de relações ainda mais complexas. A mandioca não é simplesmente "plantada" de forma mecânica, mas "criada" através de práticas que articulam conhecimentos técnicos sofisticados e dimensões rituais: variedades específicas selecionadas e mantidas através de gerações, cada qual com características e usos apropriados, cujo conhecimento é transmitido principalmente pelas mulheres mais velhas, constituindo patrimônio que o Atlas Social precisa registrar antes que a expansão do monocultivo de soja o torne irrelevante por ausência das condições ecológicas que o sustentam.

Mas a relação com as plantas vai além da alimentação. Conforme documentado por Cruz (2024) e Rocha (2021) a propósito da Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal, as plantas medicinais não são concebidas simplesmente como princípios ativos químicos, mas como seres dotados de poderes curativos que devem ser respeitados e manejados segundo protocolos rituais precisos: tempos específicos de colheita, formas determinadas de manipulação, sequências de combinação entre espécies. A Imagem Cartográfica 16 captura exatamente essa dimensão: não as plantas em si, mas os objetos por meio dos quais seu poder é concentrado, preservado e distribuído. Essa distribuição, contudo, obedece a uma economia própria, que não se rege pela lógica mercantil: os remédios circulam pela reciprocidade e pela partilha comunitária, e não pela compra e venda, de modo que o valor de uma planta se mede pela sua eficácia curativa e pelo vínculo social que ela reafirma, não por um preço. Ao produzir seus próprios medicamentos, a comunidade reduz a dependência do mercado farmacêutico e dos serviços de saúde distantes, convertendo o saber tradicional em uma forma concreta de autonomia econômica e de segurança para o Bem Viver. A Farmácia de Remédios Tradicionais opera, assim, como uma infraestrutura de cuidado que articula economia, cosmologia e território num mesmo gesto.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 16 – Economia da Aldeia Açaizal: medicina caseira



Autoria: *Adicleia da Cunha Ferreira — 2º ano do Ensino Médio.*

Descrição Analítica: *Duas garrafadas (com tampas em grafismo multicolorido), duas pomadas, sabonete com folha, sachê com folha. A garrafada como medicamento, conhecimento botânico, prática de cura e ato de resistência à medicalização industrial. Borda em grafismo de trançado. Seis dimensões do Bem Viver em seis objetos desenhados.*

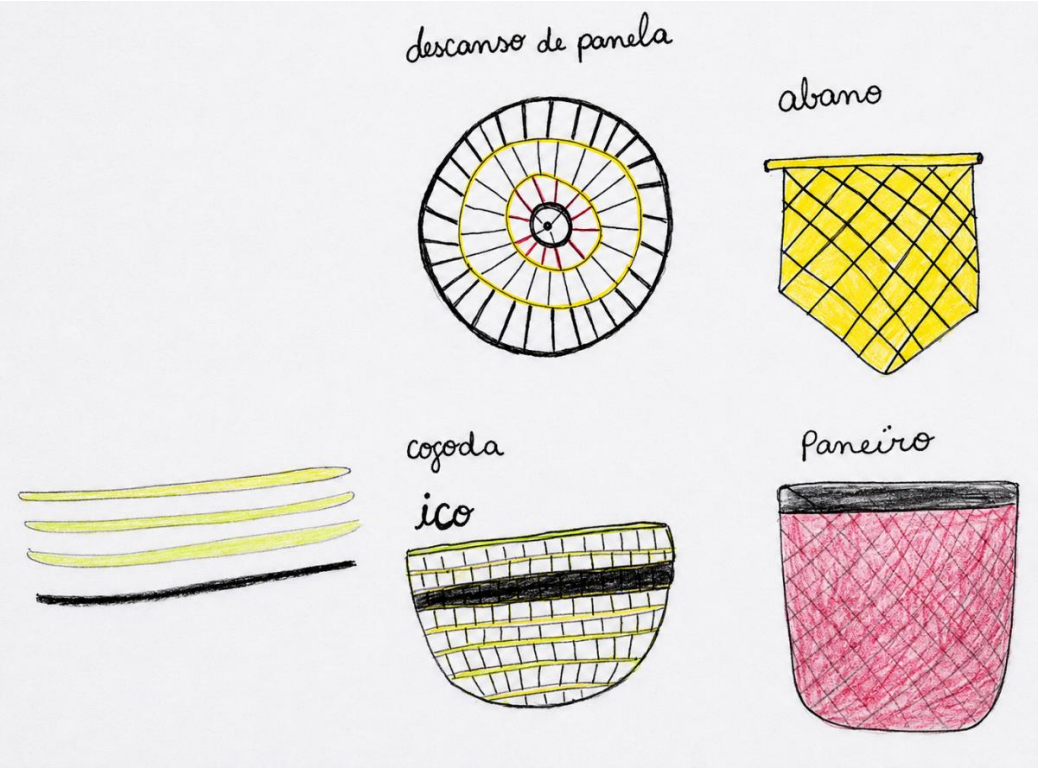
Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

As garrafadas que Aldileia desenhou não são representações de objetos domésticos: são sínteses de um sistema de saúde inteiro. Cada frasco contém o resultado de um processo que começa na floresta — na identificação da planta correta, na escolha do momento certo de colheita —, passa pelo conhecimento transmitido pelas mais velhas sobre combinações e proporções, e termina no protocolo de uso que distingue o remédio da substância sem efeito. A professora Djanira, que lecionou Notório Saber por cinco anos na Escola Wapurũm-Tip, descreve esse processo com precisão que nenhum rótulo farmacêutico alcança: o tempo de cozimento de quarenta minutos para "tirar a nicotina do material", o açúcar queimado que garante conservação sem refrigeração, a casca de mangueira que serve simultaneamente para xarope, banho íntimo e chá — "junta a mangueira, a casca de azeitona, a casca do pião roxo e a casca do caju roxo" (Dias, Djanira. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, 2025). O que Aldileia cartografou, portanto, é uma recusa: a garrafada afirma que o corpo

indígena não precisa ser curado pelos mesmos protocolos que curam o corpo do mercado. É resistência epistêmica que se expressa em forma de frasco desenhado por estudante do segundo ano do Ensino Médio.

Além dos animais e plantas diretamente utilizados, há relações com seres da floresta que não têm utilidade econômica direta, mas são fundamentais na cosmologia Munduruku. Os espíritos das matas — como Caapora e Curupira — não são "crenças supersticiosas", mas interlocutores com os quais se estabelecem relações de respeito e negociação. Ao adentrar áreas de mata densa, os Munduruku realizam práticas específicas para demonstrar respeito a esses seres. Nesse sentido, os utensílios de palha não são meros artefatos domésticos: são objetos que materializam o tipo de relação que os Munduruku estabelecem com o território — uma relação que transforma a palha da floresta em paneiro, abano e copa sem deixar de reconhecer a floresta como sujeito do qual esses materiais foram obtidos mediante protocolo. A Imagem Cartográfica 17 documenta essa materialidade com uma precisão técnica que revela, ela própria, uma forma de conhecimento.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 17 – Utensílios de palha: materialidade do Bem Viver



Autoria: *Autor(a) não identificado(a)*

Descrição Analítica: *Descansador de panela trançado, abano, copa/ico, paneiro. Catálogo da materialidade do Bem Viver: objetos de uso cotidiano que carregam saber artesanal transmitido intergeracionalmente. A representação técnica dos trançados revela conhecimento da estrutura dos*

objetos, não apenas de sua forma exterior.

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O que distingue esta imagem das demais do corpus é a atenção à estrutura interna dos objetos. Quem desenhou o descanso de panela trançado não reproduziu uma forma exterior: representou o padrão do trançado — a sequência de sobre-e-sob que constitui a técnica. É o mesmo tipo de conhecimento que a professora Djanira mobiliza quando descreve o tempo de cozimento do xarope: não é saber sobre o objeto, mas saber que está *dentro* do objeto, que o torna possível. Silva (2025) documenta que os teçumes de palha decoravam toda a Escola Wapurũm-Tip durante as atividades culturais — paneiros e abanos não como peças folclóricas expostas numa vitrine, mas como presença viva da materialidade do Bem Viver no espaço escolar. Quando um estudante desenha o padrão do trançado, não está apenas representando um utensílio: está demonstrando que sabe fazê-lo, ou pelo menos que compreende sua estrutura — o que significa que o conhecimento ainda circula, que a transmissão intergeracional ainda opera, que a floresta e a mão humana ainda conversam através da palha.

Tomadas em conjunto, as Imagens Cartográficas 15, 16 e 17 compõem um mapa da relacionalidade não-humana em três escalas: a escala da frutífera no território (nomes bilíngues que inscrevem a planta em dois cosmos simultâneos), a escala do remédio na cura (o frasco como síntese de um sistema de saúde autônomo), a escala do utensílio no cotidiano (o trançado como conhecimento incorporado que a mão reproduz sem precisar de instrução escrita). As três escalas convergem para o mesmo argumento: na Aldeia Açaizal, a relação com os não-humanos não é crença paralela à vida prática — *é* a vida prática, organizada segundo protocolos de reciprocidade que a cartografia convencional não registra e que esta pesquisa se propõe a tornar visível.

3.4.5 Relacionalidade espiritual: ancestrais, pajés e conexões com outras dimensões

Uma dimensão fundamental da relacionalidade Munduruku, já parcialmente discutida na seção sobre cosmologia, diz respeito às relações com seres espirituais e ancestrais. Os mortos não simplesmente "desaparecem", mas continuam presentes de formas variadas — através das memórias mantidas pelos vivos, através das narrativas que contam suas ações, através de manifestações em sonhos ou em momentos rituais. Esta continuidade entre vivos e mortos constitui uma relacionalidade que atravessa a fronteira entre vida e morte e que tem implicações diretas sobre como a saúde, a cura e o território são compreendidos. No ritual *Musudi*, descrito por Moreira e Loures (2021) a partir de campo no Tapajós, os pajés alimentam os espíritos com

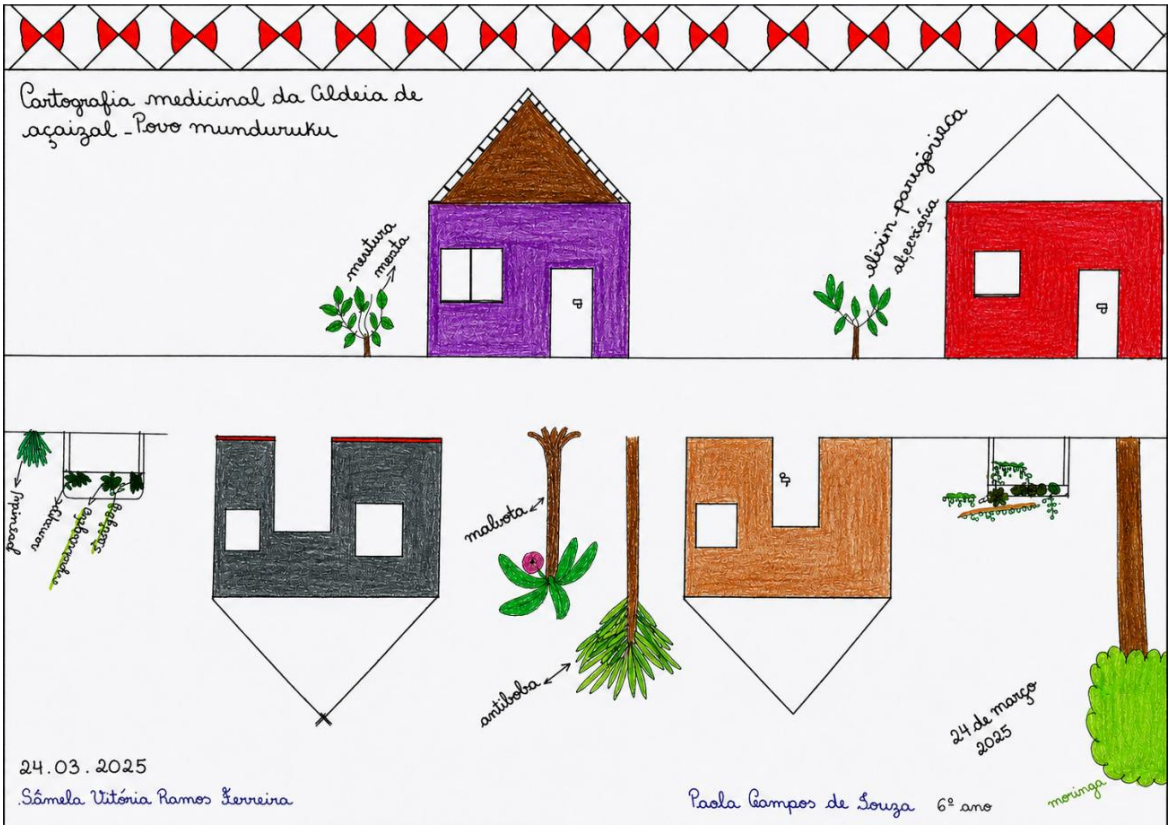
o mingau de *manicuera* — e os espíritos, por sua vez, alimentam os Munduruku: "são a mãe dos peixes, a mãe do jabuti, dos animais, dos porcos. São essas mães que oferecem a vida para o nosso povo" (Kabaiwun, apud Moreira e Loures (2021)). Esta reciprocidade entre vivos, mortos e espíritos não é apenas crença: é protocolo de manutenção do equilíbrio cosmológico sobre o qual a vida na aldeia depende.

Os ancestrais, especialmente aqueles que foram importantes para a comunidade — grandes caçadores, pajés poderosos, líderes sábios —, continuam sendo referências vivas para os vivos. Suas histórias são contadas e recontadas, seus ensinamentos são invocados em momentos de decisão, suas técnicas e conhecimentos continuam circulando. Há, portanto, uma relacionalidade temporal que conecta as gerações atuais com os ancestrais distantes, mantendo viva uma linhagem de saberes e valores que não se deposita em arquivos, mas se atualiza no corpo de quem pratica — na mão da benzedeira que prepara o xarope, no pajé que conduz o ritual, na professora que ensina as plantas medicinais em sala de aula.

O pajé (*kuyunrubay*), conforme discutido anteriormente (seção 3.2.5), ocupa posição central nesta relacionalidade espiritual. Através de práticas rituais que envolvem o uso de plantas de poder, cantos específicos e técnicas de alteração da consciência, o pajé é capaz de transitar entre diferentes mundos, comunicar-se com espíritos, negociar com os donos da mata e dos rios e diagnosticar e tratar doenças que têm causas espirituais (Murphy, 1958; Sena, 2011). O conhecimento do pajé não é adquirido através de aprendizado formal, mas por meio de processos iniciáticos complexos que podem incluir dietas rigorosas, isolamento na mata, consumo de plantas visionárias e sonhos reveladores — conhecimento ao mesmo tempo individual, pois cada pajé tem suas especialidades e aliados espirituais específicos, e coletivo, inscrito em uma linhagem de praticantes que remonta aos ancestrais. Na Aldeia Açaizal contemporânea, esse saber enfrenta pressões significativas: a presença de igrejas pentecostais que demonizam as práticas xamânicas, a migração de jovens para Santarém e a contaminação das plantas medicinais por agrotóxicos das fazendas vizinhas. Apesar disso, observam-se movimentos de revitalização: jovens que retornam à aldeia em busca dos pajés mais velhos, e um reconhecimento crescente, mesmo entre convertidos ao cristianismo, do valor das práticas tradicionais de cura como medicina complementar e como patrimônio intransferível.

É nesse contexto que a Imagem Cartográfica 18 adquire sua plena significação.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 18 – Cartografia medicinal da Aldeia de Açaizal



Autoria: *Sâmela Vitória Ramos Ferreira / Paola Campos de Souza — 6º ano*

Descrição Analítica: *As casas da aldeia representadas não como moradias mas como farmácias distribuídas: cada residência identificada com sua planta medicinal — matrus/bartaru, elixir paregórico/alcaçuz, boldo/cambodinho, mastruz, eucalipto. O conceito já nomeado pelas autora: 'Cartografia medicinal'. A aldeia como sistema distribuído de saúde territorial. O título é em si uma contribuição teórica produzida por uma estudante do 6º ano*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O que Sâmela e Paola produziram não é uma variante do mapa da aldeia: é uma teoria. Ao nomear seu trabalho "Cartografia medicinal" — conceito que não lhes foi ensinado, que inventaram ao nomear o que faziam —, duas estudantes do 6º ano formularam em linguagem cartográfica o que a seção 3.2.6 desta tese analisa a partir de Rocha (2021) e Cruz (2024): a Farmácia de Remédios Tradicionais da Aldeia Açaizal não é um estabelecimento centralizado, mas um sistema distribuído de cura inscrito no próprio território. Cada casa que as estudantes mapearam com sua planta medicinal é, no mesmo gesto, unidade habitacional e unidade terapêutica — o mastruz que cresce no quintal de uma família, o boldo que outra cultiva, o camboginho que uma terceira guarda como herança da avó. A aldeia, representada assim, deixa de ser apenas espaço de moradia para se revelar como farmácia viva, onde o conhecimento sobre cura está distribuído entre as famílias exatamente como o território de uso está distribuído

entre elas.

Essa distribuição não é casual: ela reflete a estrutura da relacionalidade espiritual Munduruku. As plantas medicinais — documentadas por Cruz (2024) em sua pesquisa sobre pajelança no Açaizal — não são concebidas como princípios ativos químicos, mas como seres dotados de poderes curativos que devem ser respeitados e manejados com protocolo. A professora Djanira, que lecionou Notório Saber por cinco anos na Escola Wapurũm-Tip, descreve o processo de preparação do xarope comunitário com detalhes que revelam essa epistemologia: o cozimento precisa durar quarenta minutos "para tirar a nicotina do material", o açúcar precisa ser queimado de forma específica para conservar sem geladeira, e múltiplas ervas — incluindo casca de mangueira — são combinadas em proporções que a mãe ensinou e que não estão em nenhum manual. Esse conhecimento circula de mãe para filha, de anciã para professora, de professora para estudante — e agora, na Imagem Cartográfica 18, de estudante para mapa. O que a cartografia medicinal de Sâmela e Paola demonstra é que esse circuito de transmissão chegou à escola sem perder sua lógica territorial: o conhecimento não foi abstrato do lugar que o gerou.

Esta relacionalidade espiritual não é acessória ou secundária, mas constitutiva do Bem Viver Munduruku. A saúde não é concebida apenas em termos biomédicos — ausência de doenças físicas —, mas como equilíbrio complexo que envolve as relações espirituais, a integridade do território e a continuidade dos vínculos entre vivos e ancestrais. Uma pessoa pode adoecer não apenas por causas físicas, mas por ter transgredido alguma regra nas relações com seres espirituais — como Cruizinho, na Lenda do Tatu Encantado, que ficou "desorientado por alguns dias" após atacar um encantado. A cura, portanto, não se limita a tratamentos biomédicos, mas pode exigir também intervenções rituais que restaurem o equilíbrio nas relações espirituais: a benzedeira diagnóstica, o pajé media, a planta medicinal trata — e os três níveis de intervenção não são alternativos, mas camadas complementares de um mesmo sistema de cuidado distribuído pelo território. É precisamente esse sistema que a cartografia medicinal das estudantes torna visível: não as casas da aldeia, mas os nós de uma rede de cura que atravessa o espaço físico, o tempo ancestral e as dimensões espirituais do cosmos Munduruku.

3.4.6 Relacionalidade intercultural: Munduruku e não-indígenas

A relacionalidade Munduruku não se limita às relações internas à comunidade ou às relações com o território usado e seus habitantes, mas se estende também para as relações com não-indígenas. Estas relações interculturais, historicamente marcadas por conflitos, violências e tentativas de assimilação, vêm sendo progressivamente ressignificadas pelos Munduruku

como espaços de negociação, resistência e afirmação identitária.

As lideranças Munduruku contemporâneas aprenderam a transitar entre diferentes mundos culturais – dominam tanto os códigos da cultura Munduruku quanto os códigos da sociedade envolvente, utilizando estrategicamente elementos de ambos os repertórios. Quando negociam com representantes do governo, utilizam linguagem jurídica e administrativa. Quando se apresentam em eventos culturais, performam elementos da cultura Munduruku que dialogam com as expectativas do público não-indígena. Quando interagem dentro da comunidade, acionam os valores e práticas tradicionais. Esta capacidade de trânsito intercultural não representa "aculturação" ou perda de identidade, mas sofisticada forma de agência que permite aos Munduruku se posicionarem como interlocutores ativos nas relações com a sociedade envolvente (Benites, 2012).

A escola da Aldeia Açaizal constitui espaço paradigmático desta relacionalidade intercultural. Por um lado, a escola é instituição externa, introduzida pelo Estado, que opera com lógicas e conteúdos muitas vezes alheios à cultura Munduruku. Por outro lado, através da luta por uma educação escolar indígena diferenciada, os Munduruku vêm tentando transformar a escola em espaço de relacionalidade criativa entre conhecimentos indígenas e não-indígenas. Professores indígenas desenvolvem materiais didáticos que articulam saberes tradicionais com conteúdos curriculares oficiais. Anciãos são convidados para compartilhar seus conhecimentos na escola. As práticas pedagógicas tentam incorporar metodologias indígenas de ensino-aprendizagem.

Esta relacionalidade intercultural envolve também tensões e conflitos. Nem sempre é claro como articular valores Munduruku e valores da sociedade envolvente, especialmente quando há contradições fundamentais. Como manter uma ética de reciprocidade e compartilhamento em um contexto marcado pelo individualismo e pela acumulação? Como preservar uma relacionalidade profunda com o território usado quando a lógica dominante trata a terra como mercadoria? Como afirmar a validade da cosmologia Munduruku em um contexto que tende a desqualificar conhecimentos não-científicos?

> *"Os gaúchos estavam acabando com tudo, porque eles só querem fazer a desmatação dos matos, das cabeceiras dos caras. Olha esse nosso igarapé aqui, ele era bem fundo hoje, e a parte pra cá já estava com água pura aqui. É desacabar de nós, um reciclo, já vai faltar água, seca a água, já seca aqui, nunca, nunca secou o lago daqui, nunca." (Conceição Betsel, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 3:40-4:05)*

> *"Estão querendo construir porto no rio, aí não vai ter como os jovens aprenderem a pescar, os igarapés estão secando, então isso está nos*

> *prejudicando, e aí a gente vê que não tem como a gente ficar sem isso, porque isso faz parte da nossa cultura, dos nossos costumes." (Marcele Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:05-4:25)*

A degradação ambiental produz efeitos em cadeia que comprometem o Bem Viver: desmatamento das cabeceiras → secamento de igarapés (Conceição Betsel, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 3:40-4:05) → impossibilidade de transmissão dos conhecimentos tradicionais de pesca aos jovens (Marcele Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:05-4:25). Esta sequência revela que a destruição ambiental é também destruição cultural, na medida em que inviabiliza práticas que "fazem parte da nossa cultura, dos nossos costumes" e expões as tensoes entre a cultura Munduruku e o modelo de desenvolvimento dos gauchos (sojicultores).

Estas tensões não têm respostas simples ou definitivas, mas são negociadas criativamente pelos Munduruku no cotidiano. O Bem Viver Munduruku, neste contexto, não é recusa total da modernidade ou isolamento hermético, mas forma de engajamento seletivo e crítico – incorporando elementos do mundo contemporâneo que fortalecem a autonomia Munduruku, resistindo a imposições que ameaçam os fundamentos de seu modo de vida.

3.4.7 Ciclos de reciprocidade: o fluxo contínuo de dons

Um aspecto fundamental da relacionalidade Munduruku é o que Mauss (2003) caracterizou como "economia do dom" – um sistema de circulação de bens e serviços baseado não na troca mercantil equivalente, mas em ciclos de reciprocidade que criam e mantêm vínculos sociais duradouros[15]. Na Aldeia Açaizal, observam-se múltiplas manifestações desta economia do dom. A partilha da caça e da pesca, em que o produto do trabalho de um é distribuído entre as famílias sem expectativa de pagamento imediato, os mutirões de roça e de construção de casas, em que o esforço coletivo se oferece na certeza de que será retribuído em ocasião futura, e a transmissão de saberes dos anciãos aos mais jovens são todos exemplos de trocas que não se encerram no ato, mas instauram obrigações recíprocas que se prolongam no tempo. O que circula nesses ciclos não são apenas bens materiais, mas o próprio tecido das relações comunitárias: cada dádiva dada, recebida e retribuída reafirma a pertença ao grupo e o compromisso mútuo entre seus membros. É nesse sentido que a economia do dom se articula diretamente ao Bem Viver, pois faz da reciprocidade, e não do acúmulo individual, o princípio

[15] Emprega-se aqui a expressão "economia do dom", de uso corrente na literatura antropológica brasileira, embora a tradução consagrada do termo maussiano *don* seja "dádiva", como se lê no próprio título do *Ensaio sobre a dádiva* (Mauss, 2003). Optou-se por "dom" por sua difusão no debate sobre reciprocidade e por sua ressonância com o vocabulário nativo relativo à partilha, sem prejuízo da equivalência conceitual entre os dois termos.

que organiza a vida material e social da comunidade.

Quando uma família colhe mandioca em abundância, não vende o excedente nem o armazena todo, mas distribui entre parentes e vizinhos. Esta distribuição não é caridade, mas atualização de relações de reciprocidade: quem recebe hoje estará obrigado (não em sentido jurídico, mas moral) a retribuir no futuro, quando tiver abundância de algum recurso. O que circula, portanto, não são apenas bens materiais, mas vínculos sociais – a mandioca que circula é, simultaneamente, alimento e símbolo de relação.

Os mutirões, já mencionados, constituem outro exemplo paradigmático. O trabalho coletivo é ofertado como dom, criando obrigação de reciprocidade futura. Mas a reciprocidade não é calculada de forma exata – não se trata de retribuir exatamente as mesmas horas de trabalho, mas de manter um fluxo contínuo de ajudas mútuas que sustenta a vida comunitária.

Mesmo as relações com não-humanos podem ser compreendidas através desta lógica do dom. Quando o caçador "recebe" a carne do animal, deve demonstrar gratidão apropriada através de rituais. Quando o agricultor "recebe" a colheita da terra, deve agradecer e retribuir de alguma forma (deixando parte da produção para os animais, realizando rituais de agradecimento). A relacionalidade, portanto, não se limita a humanos, mas permeia toda a rede de seres que constituem o cosmos Munduruku.

Esta economia do dom contrasta radicalmente com a economia capitalista de mercado, baseada em trocas equivalentes mediadas por dinheiro. Na economia de mercado, uma transação encerra a relação (pago o valor acordado, não devo mais nada ao vendedor). Na economia do dom, cada transação atualiza e prolonga a relação (ao receber um presente, fico em dívida moral com o doador, devendo retribuir no futuro, o que manterá viva nossa relação). O avanço da economia de mercado sobre a Aldeia Açaizal, portanto, não representa apenas mudança econômica, mas ameaça a estas formas relacionais de vida social.

3.4.8 Rupturas relacionais: impactos do agronegócio e da urbanização

Os conflitos atualmente associados ao avanço do agronegócio e a projetos de infraestrutura na região não constituem fenômeno isolado, mas continuidade de ciclos históricos de exploração econômica na bacia do Tapajós — o ciclo da borracha, os garimpos e as frentes extrativistas que produziram deslocamentos populacionais e reconfigurações territoriais sucessivas entre os povos indígenas da região. Os impactos fundiários, ecológicos e históricos desse avanço sobre o Planalto Santareno foram analisados em detalhe no Capítulo 2. O que interessa examinar aqui, especificamente, são os efeitos dessas transformações sobre as formas de relacionalidade Munduruku — porque a destruição ambiental, quando vista à luz dos

princípios do Bem Viver, não é apenas perda material ou ecológica: é ruptura de relações.

As formas de relacionalidade Munduruku, embora tenham demonstrado grande capacidade de adaptação e resiliência ao longo da história, enfrentam hoje ameaças sem precedentes resultantes do avanço do agronegócio sobre o Planalto Santareno e da crescente inserção da comunidade em lógicas urbanas e mercantis. O relato de Paulo Sergio Munduruku documenta essa ruptura em escala doméstica, a partir do corpo e da roça:

> *"Toda semana é veneno, aí que nem a minha mulher, quando estão passando veneno aí na soja, que fica a 80 metros só da minha residência aqui para a soja, a minha mulher começa a passar mal quando começa a sentir aquele cheiro. E há várias pessoas da comunidade que sentem. A minha graviola aqui está com dois anos que não dá mais graviola, porque o veneno que coloca lá na soja, ele faz mal para outro tipo de planta que não pode receber aquela respiração daquele veneno." (Paulo Sergio Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 1:58-2:38)*

A esposa que passa mal toda semana de pulverização, a gravioleira que não produz há dois anos — o relato de Paulo Sergio documenta empiricamente os impactos à saúde e à agricultura familiar analisados por Grisales (2021, p. 54-65) no Planalto Santareno. A proximidade física da plantação de soja — oitenta metros da residência — e a pulverização semanal configuram situação de violação ambiental e sanitária que compromete diretamente o Bem Viver Munduruku[16]. O agronegócio não apenas ocupa fisicamente o território tradicional, mas impõe uma lógica ontológica que nega a relacionalidade: onde os Munduruku percebem uma teia complexa de relações entre humanos, não-humanos, espíritos e lugares, o agronegócio enxerga apenas "terra produtiva" a ser maximizada. A monocultura da soja elimina a biodiversidade que sustenta as práticas de caça e coleta, polui as águas que sustentam a pesca[17], destrói os lugares sagrados que sustentam os rituais, interrompe os caminhos tradicionais que

[16] Coberturas jornalísticas e investigações independentes registram que comunidades Munduruku do Planalto Santareno relatam recorrentes episódios de pulverização de agrotóxicos nas proximidades das aldeias, associando sintomas de adoecimento, perda de produção agrícola e degradação ambiental ao avanço da monocultura da soja sobre áreas vizinhas ao território indígena. (cf. : BRASIL DE FATO. Munduruku estão cada vez mais cercados pela soja e agrotóxicos. 26 nov. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/11/26/munduruku-estao-cada-vez-mais-cercados-pela-soja-e-agrotoxicos/. Acesso em: 16 nov. 2025.)

[17] Relatos reunidos em reportagens e documentos produzidos por organizações indigenistas registram que o avanço das lavouras mecanizadas e o desmatamento de áreas de cabeceira têm provocado o secamento e o assoreamento de igarapés que abastecem aldeias do Planalto Santareno, comprometendo práticas de pesca e abastecimento tradicional de água, além de provocar impactos sobre a biodiversidade local — os mesmos estratos ecológicos que a Imagem Cartográfica 14, de Demirson Silva Santos, cartografou como território vivido: açaizal, rio e igapó como camadas interdependentes de um mesmo cosmos. (cf. : CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja. 2019. Disponível em: https://cimi.org.br/2019/11/a-cerca-que-os-divide-povo-munduruku-do-planalto-santareno-pressionado-pela-soja/. Acesso em: 16 nov. 2025.)

conectam diferentes áreas do território.

A Figura 10 apresenta a placa que indica os estudos da FUNAI na Aldeia Açaizal, evidência material do processo de reconhecimento territorial em curso.

FIGURA 10 – Placa indica estudos da Funai na Aldeia Açaizal no Planalto Santareno



Fonte: José Marcos Tapajós/Tapajós de Fato.

Além dessas rupturas materiais, há rupturas simbólicas e relacionais de igual profundidade. A lógica do agronegócio, baseada na acumulação individual e na maximização do lucro, contradiz frontalmente a ética de reciprocidade e compartilhamento Munduruku. Jovens que trabalham temporariamente nas fazendas de soja são socializados em valores individualistas que entram em conflito com os valores comunitários. A presença de dinheiro e de mercadorias industrializadas cria novas formas de desigualdade dentro da comunidade, tensionando as relações tradicionais de reciprocidade. Essa penetração não se dá apenas no plano econômico, mas atinge o próprio modo de conceber o valor das coisas e das pessoas: aquilo que antes circulava pela partilha passa a ser medido pelo preço, e o prestígio, antes associado à generosidade, arrisca-se a ser reassociado ao acúmulo. Instala-se, assim, uma disputa não apenas por terra, mas por sentidos – entre uma ordem em que o bem-estar se realiza no coletivo e outra em que ele se define pela posse individual. Trata-se de uma colonização que

opera na subjetividade, moldando desejos e aspirações, sobretudo entre os mais jovens, que transitam cotidianamente entre a lógica da aldeia e a do mundo urbano-mercantil. Reconhecer essa dimensão simbólica do conflito é fundamental para compreender por que a defesa do território é, ao mesmo tempo, a defesa de um modo de existir. É nesse contexto que a Imagem Cartográfica 19 adquire sua ambiguidade analítica mais produtiva.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 19 – Fazenda: o outro territorial representado



Autoria: *Kariny Jamile Sampaio Porto — 8º ano, disciplina Língua.*

Descrição Analítica: *Moinho de vento europeu, celeiro vermelho e cavalos em campo verde — iconografia agropecuária que não corresponde ao território Munduruku, mas ao entorno que o pressiona. Produzido na disciplina de Língua. A ambiguidade analítica é constitutiva: (1) assimilação da paisagem do agronegócio como cotidiano normalizado; ou (2) representação crítica do "outro" territorial — a fazenda desenhada de fora, como quem cartografa o que a pressiona. A tese não resolve essa ambiguidade: a preserva como questão.*

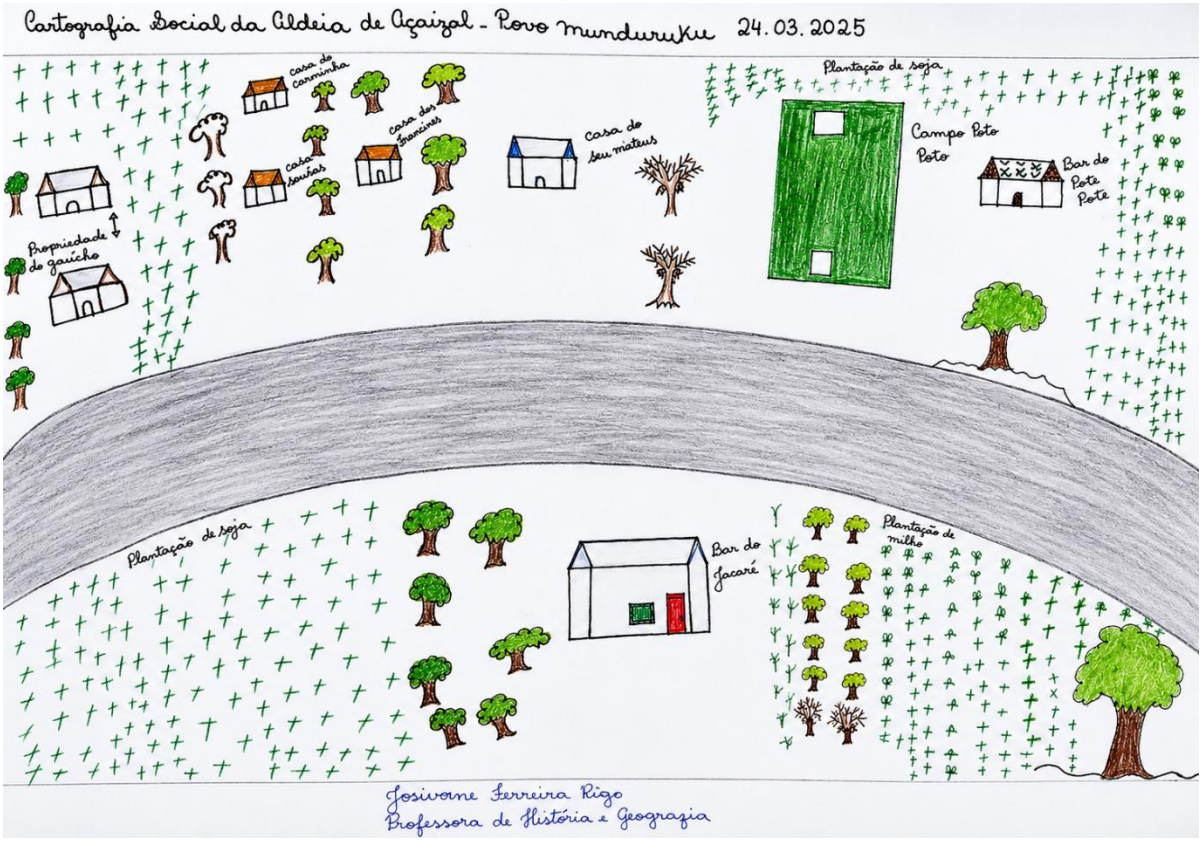
Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, outubro de 2024.

O mapa de Kariny desenha o que nenhum mapa da aldeia deveria precisar incluir: uma fazenda. Que uma estudante do 8º ano, em oficina de cartografia social de seu próprio território, tenha representado moinho, celeiro e cavalos revela a profundidade com que a paisagem do agronegócio penetrou no horizonte visual e cognitivo da comunidade. Não é necessário resolver

se o gesto é de assimilação ou de crítica — em qualquer das leituras, ele documenta que o "outro" territorial já não é externo: é presença cotidiana que precisa ser cartografada junto com o açaizal, o igarapé e a escola.

Essa percepção ganha sua expressão cartográfica mais completa no mapa produzido pela professora Josivane Ferreira Rigo.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 20 – Cartografia Social: a aldeia cercada



Autoria: *Josivane Ferreira Rêgo — Professora de História e Geografia, Escola Wapurũm-Tip.*

Descrição Analítica: *Mapa panorâmico em perspectiva curvilínea, com o Ramal do Açaizal desenhado em arco cinza-escuro atravessando o centro da folha. Acima do ramal: "Propriedade do gaúcho" (extremo esquerdo, casa isolada), casas nomeadas — Dona Inês, Casa do Seu Modesto —, árvores dispersas, e à direita um grande retângulo verde preenchido nomeado "Plantação de soja", seguido de "Campo Pito Buta" e "Bar do Bito Buta". Abaixo do ramal: "Plantação de soja" (extremo esquerdo, preenchida com cruzes verdes em grade uniforme), área florestal central com árvores de copas variadas, "Bar do Joraci" (casa com porta vermelha ao centro), e à direita "a Plantação" (nova área de cultivo).*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O mapa da professora Josivane Rigo é o documento cartográfico mais politicamente explícito do corpus. Produzido por uma professora de História e Geografia — educadora com domínio disciplinar sobre representação espacial —, ele realiza uma operação que nenhum

mapa técnico externo realizaria com a mesma clareza: mostra a aldeia não como território isolado, mas como território *cercado*. A plantação de soja aparece duas vezes — um grande retângulo verde compacto acima do ramal, à direita, e uma área preenchida com cruzes em grade uniforme abaixo do ramal, à esquerda. Juntas, as duas "Plantações de soja" flanqueiam a aldeia pelo norte e pelo sul. O Ramal do Açaizal, desenhado em arco curvilíneo — técnica que cria perspectiva e profundidade, escolha de quem sabe representar espaço —, não é apenas eixo de circulação: é a linha que separa, dentro do mapa, os espaços que ainda pertencem à comunidade dos espaços que o agronegócio já ocupa.

A "Propriedade do gaúcho", nomeada no extremo esquerdo superior como *primeira* referência do mapa — antes das casas da comunidade, antes da escola, antes do campo de futebol —, é um dado de enorme precisão analítica. "Gaúcho" não é apelido afetivo: é como os Munduruku do Planalto Santareno designam os proprietários rurais do Sul do Brasil que avançaram sobre a região a partir dos anos 1990, introduzindo a soja e a pecuária em escala industrial (Guedes; Cazula, 2024). Ao cartografá-lo em primeiro lugar, Josivane registra uma percepção territorial: o gaúcho está na entrada, antes de tudo. Não é vizinho — é pressão. Que sua propriedade apareça isolada, sem árvores ao redor, enquanto as casas da comunidade estão imersas em vegetação, resume visualmente o contraste entre dois modos de ocupar o território que esta seção analisa. Essa percepção encontra respaldo em documentação independente: coberturas jornalísticas e investigações indigenistas registram recorrentes episódios de pulverização de agrotóxicos nas proximidades das aldeias, associando sintomas de adoecimento, perda de produção agrícola e degradação ambiental ao avanço da monocultura — o mesmo avanço que Josivane cartografou como presença dupla ao norte e ao sul do ramal[18].
A floresta central — representada com árvores de copas variadas, em tamanhos e formas distintos, em contraste direto com o padrão repetitivo e uniforme das cruzes da soja — é o coração espacial do mapa. Josivane não a nomeia: ela simplesmente *existe*, não precisa de legenda. As cruzes da monocultura, por outro lado, precisam ser nomeadas duas vezes — "Plantação de soja" escrita explicitamente em ambos os setores. É a diferença cartográfica entre o que pertence e o que invade: o pertencimento dispensa etiqueta; a invasão precisa ser nomeada

[18] O mapa de Josivane Ferreira Rigo [Imagem Cartográfica 20], produzido em março de 2025, representa cartograficamente essa pressão: a "Plantação de soja" aparece duas vezes — ao norte e ao sul do ramal — circundando o espaço comunitário. A convergência entre a percepção territorial da professora e a documentação externa das organizações indigenistas valida metodologicamente o argumento: o que a cartografia participativa registra coincide com o que as investigações independentes documentam. (cf. : BRASIL DE FATO. Munduruku estão cada vez mais cercados pela soja e agrotóxicos. 26 nov. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/11/26/munduruku-estao-cada-vez-mais-cercados-pela-soja-e-agrotoxicos/. Acesso em: 16 nov. 2025.)

para ser tornada visível. Esse contraste reproduz, em linguagem gráfica, o argumento de Araujo (2023) sobre o conflito geoepistêmico no Planalto Santareno: duas ontologias sobre o mesmo espaço, incapazes de coexistir — uma que vê terra produtiva, outra que vê território vivo. O avanço das lavouras mecanizadas e o desmatamento de áreas de cabeceira têm provocado o secamento e o assoreamento dos igarapés que abastecem as aldeias, comprometendo práticas de pesca e abastecimento tradicional de água — os mesmos estratos ecológicos que a Imagem Cartográfica 14, de Demirson Silva Santos, cartografou como território vivido: açaizal, rio e igapó como camadas interdependentes de um mesmo cosmos[19]. Quando a floresta que Josivane deixou sem nome desaparecer, desaparecerão também os igarapés, os peixes, os açaizeiros — e com eles a teia de relações que constitui o Bem Viver Munduruku como modo concreto de existir no território.

A migração de jovens para a cidade de Santarém, em busca de educação e trabalho, acrescenta outra camada a essas rupturas. As famílias se dispersam, dificultando a realização de rituais e atividades coletivas. Os jovens que retornam trazem valores e aspirações urbanas que nem sempre se harmonizam com o modo de vida tradicional. A relacionalidade intergeracional é afetada, com menos oportunidades para a transmissão de conhecimentos dos anciãos para os jovens — o mesmo circuito de transmissão que a Semana da Mãe Terra e os Jogos Integrados Munduruku Kuiapiaká buscam restabelecer institucionalmente.

A precariedade da infraestrutura de transporte constitui outra forma de ruptura relacional que afeta diretamente o Bem Viver. Maria Alves descreve a situação do transporte coletivo:

> *"O transporte coletivo, ele está vindo de oito em oito dias, ele passa uma vez por semana, às quartas-feiras. Ele passa aqui seis horas da manhã levando para Santarém e retorna duas horas da tarde (...) Os aposentados, passa o dia primeiro, é dia de receber, eles esperam para a próxima quarta-feira que vier, para eles poderem ir receber. E agradece ainda, ter o ônibus para pegar, levar, comprar suas despesas e trazer de volta (...) O nosso ramal não presta, ele foi feito em 2022, em 2023 ele não foi passado em nenhuma máquina, em 2024 do mesmo jeito." (ALVES, Maria. Interlocução sobre transporte. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025)*

Esta precariedade não afeta apenas a mobilidade individual: desorganiza ritmos

[19] O assoreamento e o secamento dos igarapés que abastecem as aldeias do Planalto Santareno comprometem não apenas o abastecimento de água e as práticas de pesca, mas toda a teia de relacionalidades que a Imagem Cartográfica 14 torna visível: o igapó como substrato cosmológico, o rio como domínio de protocolo e reciprocidade com os seres aquáticos, o açaizal como eixo alimentar e identitário. Destruir um estrato é desfazer a estrutura de relações entre os três. (cf. : CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja. 2019. Disponível em: https://cimi.org.br/2019/11/a-cerca-que-os-divide-povo-munduruku-do-planalto-santareno-pressionado-pela-soja/. Acesso em: 16 nov. 2025.)

comunitários fundamentais — aposentados que precisam esperar uma semana para receber seus benefícios, moradores que não conseguem comercializar produtos agrícolas em tempo adequado, enfermos que têm dificuldade para acessar serviços de saúde em Santarém, jovens que enfrentam obstáculos para frequentar universidades. O ramal deteriorado — construído em 2022, sem manutenção desde então — é sintoma de abandono pelo poder público que deslegitima discursos oficiais sobre "inclusão" e "desenvolvimento". A relacionalidade comunitária, que depende também de conexões com redes mais amplas, é diretamente afetada por essa negligência infraestrutural.

A análise de Scopel et al. (2018) sobre as políticas de saúde indígena revela uma contradição fundamental que aprofunda essas rupturas. Por um lado, o Estado brasileiro "investe grandes recursos na assistência à saúde" através do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena; por outro, "ignora os conhecimentos tradicionais sobre saúde e ambiente, de modo que a política de desenvolvimento econômico atua contra as necessidades plenas de bem-estar" (p. 105). Esta contradição se manifesta concretamente quando projetos de desenvolvimento que afetam territórios indígenas são licenciados sem avaliação adequada dos impactos sobre a saúde das populações atingidas — pois "os estudos para detectar previamente ou avaliar posteriormente os impactos sobre a saúde das populações atingidas recebem 'pouca atenção' nas avaliações dos impactos sociais e ambientais" (Scopel et al., 2018, p. 90). Essa negligência resulta de "uma noção restrita de saúde e de doença, a qual apresenta grandes diferenças quanto às noções indígenas" (Scopel et al., 2018, p. 90): o paradigma biomédico hegemônico, centrado no indivíduo e no corpo biológico, ignora sistematicamente que, para os Munduruku, saúde é indissociável de território, ambiente, coletividade e cosmos. A contaminação dos igarapés por agrotóxicos, documentada por Rocha (2021) através de testemunhos de moradores do Açaizal, não afeta apenas a saúde física individual — impossibilidade de consumir a água, redução da pesca —, mas desestrutura toda uma teia de relacionalidades: os rituais de purificação nas águas, os momentos de sociabilidade no igarapé, a conexão com os seres aquáticos, a transmissão intergeracional de conhecimentos sobre pesca.

3.4.9 Revitalizando relacionalidades: estratégias de resistência e adaptação

Diante dessas ameaças, os Munduruku da Aldeia Açaizal vêm desenvolvendo estratégias criativas para manter vivas suas formas relacionais. Algumas são deliberadas e conscientes; outras emergem de forma mais espontânea no cotidiano comunitário — e é precisamente essa combinação entre ação política organizada e prática cotidiana persistente que caracteriza a resistência Munduruku como processo vivo, não como postura rígida.

A organização política através do Conselho Indígena Munduruku e Apiaká do Planalto (CIMAP) e do Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA) constitui forma de relacionalidade ampliada, conectando diferentes aldeias em redes de apoio mútuo e ação coletiva. O CIMAP, conforme documentado por Rocha (2021) e Cruz (2024), articula especificamente as aldeias Açaizal, Amparador, Ipaupixuna e São Francisco da Cavada do Território Indígena Munduruku do Planalto, atuando na luta pela demarcação territorial, pela educação diferenciada, pela saúde indígena e pela denúncia de crimes ambientais. As reuniões mensais do CIMAP — realizadas nas últimas sextas-feiras de cada mês — não se limitam a tratar de questões pragmáticas: constituem espaços onde se fortalece a identidade coletiva Munduruku, se compartilham saberes e se renovam compromissos mútuos. A própria estrutura organizativa do CIMAP — com coordenação rotativa entre as aldeias, deliberações por consenso, valorização das falas dos anciãos — reflete princípios relacionais Munduruku adaptados ao contexto contemporâneo de luta política.

A articulação do CIMAP com o CITA, organização mais ampla que representa catorze povos do Baixo Tapajós, demonstra como a relacionalidade Munduruku se expande para abarcar alianças interétnicas. Esta capacidade de estabelecer relações em múltiplas escalas — da família à aldeia, da aldeia ao povo Munduruku, dos Munduruku aos demais povos indígenas da região — evidencia a flexibilidade e a potência do princípio relacional como fundamento do Bem Viver. Gersem Baniwa, liderança indígena, professor e pesquisador do povo Baniwa, articula essa relacionalidade política ampliada com a luta contra o racismo e pela defesa dos territórios:

> *"Criamos nossas organizações para, junto com outras organizações e movimentos sociais, defender nossos territórios, nossa natureza e os nossos direitos humanos (...) Aprendemos a conviver a partir da pedagogia da interaprendizagem, da solidariedade e da reciprocidade. Mas, junto com os que vieram de lugares distantes, vieram, também, pessoas mal-intencionadas (...) Esta terra do Bem Viver, da Hekwape Ienepe, da Yvy marã e'y", da Pachamama, da Aby-Yala passou a ser terra de crises, de ódio, de racismo, de tragédias, epidemias, pandemias (...) Neste profundo estado de luto, transformamos nosso dia a dia de luto em luta permanente!" (Baniwa in Costa; Xucuru-Kariri, 2020, p. 25-27)*

Esta transformação do "luto em luta" expressa precisamente a dinâmica das organizações indígenas contemporâneas como CIMAP e CITA: frente às perdas territoriais, às mortes causadas por doenças trazidas pelos brancos e ao racismo estrutural que nega a existência e os direitos dos povos indígenas, a resposta não é apenas lamento, mas organização política coletiva. Baniwa denuncia também as frases racistas cotidianas que buscam

deslegitimar a identidade e os direitos indígenas — frases que os Munduruku do Planalto conhecem bem, como documentado por Silva e Santos (2022): "Eles dizem que não somos índios, que a gente é nordestino." Esta negação da identidade indígena não é casual: é estratégia para impedir o reconhecimento territorial que obstaculizaria a expansão do agronegócio. As organizações indígenas como o CIMAP exercem papel fundamental também na afirmação identitária, demonstrando através da ação política coletiva a continuidade e a vitalidade dos povos indígenas.

Na escola da aldeia, professores indígenas vêm desenvolvendo projetos pedagógicos que fortalecem a relacionalidade comunitária. As "semanas culturais", onde anciãos ensinam práticas tradicionais para as crianças, criam espaços para a relacionalidade intergeracional. Projetos de pesquisa em que estudantes mapeiam conhecimentos territoriais dos mais velhos fomentam essas relações. O próprio processo de construção da Cartografia Social proposto nesta tese pode ser compreendido como dispositivo de fortalecimento de relacionalidades — ao mapear coletivamente o território, diferentes gerações e diferentes saberes são colocados em diálogo, e o conhecimento que circulava oralmente ganha suporte visual que a própria comunidade pode usar, rever e ampliar. Há também estratégias mais cotidianas e menos formalizadas: famílias que migraram para Santarém mantêm vínculos com a aldeia, retornando regularmente para participar de festas, rituais e reuniões; jovens que estudam na cidade organizam-se em grupos para compartilhar experiências e manter viva sua identidade Munduruku; há uso criativo de tecnologias contemporâneas — celulares, internet — para manter conexões e compartilhar informações, adaptando formas tradicionais de comunicação a novos suportes. Cada uma dessas estratégias, tomada isoladamente, pode parecer insuficiente diante da escala das ameaças. Tomadas em conjunto, elas demonstram que a relacionalidade Munduruku não é apenas princípio cosmológico: é prática de sobrevivência que se reinventa continuamente.

3.4.10 Relacionalidade como fundamento do Bem Viver: síntese

Ao longo desta seção, exploramos as múltiplas dimensões da relacionalidade Munduruku, demonstrando como o Bem Viver não se reduz a um conjunto de práticas isoladas, mas constitui uma teia complexa de relações que conecta humanos, não-humanos, espíritos, ancestrais, lugares e cosmos. Essa compreensão relacional contrasta radicalmente com o individualismo e o reducionismo característicos da modernidade ocidental — e é precisamente esse contraste que o corpus cartográfico desta pesquisa torna visível com uma força que o argumento teórico, sozinho, não alcançaria.

Cinco pontos fundamentais emergem desta análise, e todos encontram evidência direta nas imagens produzidas pelos estudantes e professores da Escola Wapurũm-Tip. Primeiro: a relacionalidade Munduruku não é opcional ou acessória, mas constitutiva da própria existência — uma pessoa Munduruku não é uma unidade autônoma que posteriormente estabelece relações, mas emerge do entrelaçamento de relações múltiplas. O mapa de Jaqueline Silva [Imagem Cartográfica 10], que nomeia a aldeia pelos moradores e não pelos endereços, demonstra isso com precisão: o lugar existe porque a relação existe. Segundo: essa relacionalidade abarca não apenas relações entre humanos, mas também com não-humanos, com lugares marcados por memórias e com temporalidades que conectam vivos e ancestrais. A Lenda do Tatu Encantado [Imagens Cartográficas 7 e 8] e a narrativa do Pau da Visagem [Imagem Cartográfica 23] documentam essas relações como protocolos ativos, não como narrativas do passado. Terceiro: a relacionalidade se manifesta em práticas concretas cotidianas — mutirões, compartilhamento de alimentos, transmissão intergeracional de conhecimentos, rituais de agradecimento — que constituem o Bem Viver em ato. A Cartografia Medicinal de Sâmela e Paola [Imagem Cartográfica 18] demonstrou que esse sistema de cuidado distribuído está inscrito no próprio território, casa por casa, quintal por quintal. Quarto: essa relacionalidade está sendo ameaçada pelas transformações contemporâneas, especialmente pelo avanço do agronegócio que impõe lógicas não-relacionais — mercantilização, individualismo, exploração intensiva. O mapa de Josivane Ferreira Rigo [Imagem Cartográfica 20] é o documento que mais diretamente cartografa essa ameaça: a aldeia cercada ao norte e ao sul pela soja, a "Propriedade do gaúcho" como primeiro elemento nomeado, a floresta sem nome resistindo entre duas plantações que precisam ser nomeadas duas vezes para serem tornadas visíveis. Quinto: os Munduruku vêm desenvolvendo estratégias criativas para manter vivas suas relacionalidades, adaptando-as às condições contemporâneas sem abandonar seus fundamentos — e a própria escola, com seus quatro projetos estruturantes, com seu Caderno Cartográfico, com suas oficinas de mapeamento participativo, é a expressão institucional mais consistente dessas estratégias.

A compreensão da relacionalidade como fundamento do Bem Viver Munduruku é, portanto, essencial para a proposta de Cartografia Social desenvolvida nesta tese — e não apenas como pressuposto teórico. O que o corpus cartográfico demonstrou ao longo deste capítulo é que uma cartografia verdadeiramente participativa e a serviço do Bem Viver não pode se limitar a mapear elementos físicos do território (rios, matas, estradas, casas): deve ser capaz de representar também essa teia complexa de relações — os vínculos entre pessoas e lugares, as conexões entre gerações, as relações com seres não-humanos, os fluxos de

reciprocidade que sustentam a vida comunitária, os protocolos que regulam quando e como o território pode ser percorrido, os lugares cujo nome é memória e cuja destruição é esquecimento. Uma cartografia que registre apenas o espaço físico da Aldeia Açaizal, sem registrar que a Casa da Ajanira é assim chamada porque a Ajanira habita e cuida daquele lugar, que o açaizal tem nome de escola e a escola tem nome de açaizal, que o igapó é substrato cosmológico e não apenas zona de inundação sazonal — essa cartografia seria tecnicamente precisa e relacionalmente muda. É ao desafio de produzir uma cartografia que fale — que transmita pertencimento, não apenas localização — que o próximo capítulo se dedica.

4 POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MUNDURUKU

Os capítulos anteriores desta tese percorreram um caminho teórico-etnográfico que nos permitiu compreender, de forma progressiva, as bases sobre as quais se assenta a proposta de uma cartografia social a serviço do Bem Viver e da educação escolar indígena na Aldeia Açaizal. No capítulo 2, estabelecemos os elementos iniciais para uma cartografia social do povo Munduruku, apresentando a ferramenta metodológica, o território usado e os interlocutores da pesquisa. No capítulo 3, aprofundamos a articulação entre o Bem Viver e as práticas cartográficas sociais, demonstrando como a cosmologia, a cosmogonia e a relacionalidade Munduruku constituem os fundamentos de um modo de vida que se contrapõe às lógicas desenvolvimentistas impostas historicamente sobre os povos indígenas.

Este quarto capítulo dá um passo adiante: trata-se de situar a educação escolar indígena como *lócus* privilegiado de articulação entre a cartografia social e o Bem Viver. Se nos capítulos precedentes demonstramos *o que* é o Bem Viver Munduruku e *como* a cartografia social pode expressar suas múltiplas dimensões, aqui nos dedicamos a responder a questão central que atravessa toda esta tese: como a produção de um instrumento de cartografia social da Aldeia Açaizal pode ser utilizada a serviço da educação escolar indígena, fortalecendo simultaneamente a preservação do conhecimento tradicional e a resistência territorial?

Compreender a escola que o povo Munduruku da Açaizal busca construir exige reconhecer o que foi, historicamente, a escola que lhes foi imposta. Cunha (2018), em tese doutoral sobre a educação escolar indígena na Amazônia Colonial, documenta como os povos indígenas do Vale do Rio Amazonas foram alvos de "um projeto civilizatório que teve na escola seu instrumento mais emblemático" (Cunha, 2018, p. [resumo]). Tanto os missionários jesuítas quanto os agentes do Estado pombalino empreenderam esforços sistemáticos para inserir os meninos e as meninas indígenas na "cultura letrada" — não como reconhecimento de sua humanidade, mas como estratégia de apagamento de suas línguas, cosmologias e modos de vida. A escola que emerge das oficinas de cartografia social descritas nesta tese representa, portanto, uma inversão histórica radical: não mais a escola que chega de fora para "civilizar", mas a escola que brota de dentro da aldeia para fortalecer o que a colonização tentou apagar. Luzes apagadas, na expressão de Cunha (2018), que o povo Munduruku ora busca reacender — em suas próprias línguas, nos seus próprios ritmos, a serviço do seu próprio território.

A proposta de educação escolar indígena apresentada neste capítulo fundamenta-se na compreensão do território usado como espaço de conhecimento e prática educativa. Trata-se de

territorializar o conhecimento, ou seja, fazer com que o currículo e as práticas pedagógicas estejam enraizados no território usado pelos Munduruku (Santos, 1994), articulando saberes tradicionais escolares

A resposta a esta questão exige que tomemos a educação não como mero aparato institucional de transmissão de conteúdos, mas como prática social e política que, no contexto da Aldeia Açaizal, assume dimensões específicas relacionadas à configuração territorial, à composição demográfica e às dinâmicas interétnicas que caracterizam esta comunidade. A proposta que aqui se desenvolve é a de uma educação escolar indígena Munduruku que tenha no território usado seu princípio organizador, na cartografia social sua ferramenta pedagógica central e no Bem Viver seu horizonte ético e epistemológico.

A proposta de educação escolar indígena aqui apresentada fundamenta-se na compreensão perspectivista (seção 3.2.7) de que conhecer é sempre conhecer desde uma perspectiva, e que o diálogo entre saberes tradicionais e escolares configura-se como exercício de diplomacia epistemológica, análogo ao trabalho xamânico de transitar entre mundos-perspectivas.

O capítulo estrutura-se em quatro seções. Na primeira, analisamos a condição singular de um povo indígena que habita uma zona de fronteira entre o rural e o urbano, entre o tradicional e o contemporâneo, e como essa condição interpela a escola. Na segunda, articulamos a cartografia social e o conceito de Bem Viver como fundamentos de uma proposta pedagógica culturalmente situada. Na terceira, mapeamos a articulação política do povo Munduruku como dimensão educativa em si mesma. Na quarta e última seção, delineamos os contornos de uma cartografia educacional da Aldeia Açaizal, propondo caminhos concretos para a territorialização do currículo.

4.1 UM POVO INDÍGENA E URBANO

A Aldeia Açaizal situa-se a aproximadamente 42 quilômetros do centro de Santarém, no Planalto Santareno, em uma região de terra firme próxima ao Lago do Maicá. Esta localização, conforme documentado por Nascimento, Vieira e Rêgo (2016), posiciona os Munduruku do Planalto em uma zona de transição entre os modos de vida tipicamente rurais e as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que emanam do núcleo urbano de Santarém. Não se trata de um isolamento geográfico — como o estereótipo colonial insiste em associar aos povos indígenas —, mas de uma territorialidade que se configura, cotidianamente, no entrecruzamento de fluxos diversos.

A condição de “povo indígena e urbano” não é, evidentemente, uma exclusividade dos

Munduruku de Açaizal. Conforme aponta Baniwa (2019), a presença indígena nas cidades e em áreas periurbanas constitui uma realidade crescente no Brasil contemporâneo, desafiando categorias analíticas que historicamente associaram a indigeneidade a um espaço geográfico específico — a "aldeia isolada" — e a um modo de vida presumidamente estático. No entanto, o caso da Aldeia Açaizal apresenta particularidades que merecem atenção detida, sobretudo quando consideramos suas implicações para a educação escolar indígena.

4.1.1 A composição demográfica como desafio intercultural

Dentre as 60 famílias que residem na Aldeia Açaizal, 40 se autoidentificam como Munduruku e 20 não se reconhecem como indígenas. Esta configuração demográfica, já apresentada na introdução desta tese, adquire aqui uma relevância analítica específica quando pensamos a educação escolar. A escola da aldeia — a Escola Wapurũm-Tip — atende crianças e jovens de ambos os grupos, constituindo-se como um espaço onde a interculturalidade não é uma opção pedagógica, mas uma condição estrutural.

A dimensão intercultural da escola indígena na bacia do Tapajós tem camadas que a Aldeia Açaizal evidencia em escala reduzida. A dezenas de quilômetros rio acima, Robertino (2023) documenta o caso extremo: filhos do povo Apiaká que estudam na escola Munduruku Ikõ Bijãtpu porque a escola própria ainda não existe — absorvendo, segundo a autora, "um ensino/aprendizagem de cultura indígena, mas que não é a sua". A escola de um povo indígena não é automaticamente adequada para outro povo indígena vizinho. O que a Escola Wapurũm-Tip afirma ao construir um currículo Munduruku não é apenas a diferença em relação ao sistema nacional: é a especificidade irredutível de uma escola que pertence a um povo determinado.

Esta divisão entre famílias indígenas e não indígenas, contudo, é mais porosa e complexa do que uma classificação binária sugere. Rocilda Silva, moradora quilombola da aldeia há dez anos, casada com um Munduruku e mãe de uma universitária da UFOPA que se autodeclara indígena, é designada pela própria comunidade como "quiloíndia" — neologismo que condensa, em uma única categoria êmica, a sobreposição de pertencimentos étnicos que marca a vida cotidiana da aldeia. De modo semelhante, a professora Josivane Ferreira Rego, que leciona na escola há dez anos, descreve-se como alguém "ainda em busca de pertencimentos", reconhecendo sua descendência indígena e negra sem filiar-se a uma etnia específica (Silva, Rocilda. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025; Rego, Josivane Ferreira. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). Estas experiências evidenciam que as fronteiras identitárias na aldeia não são linhas fixas, mas zonas de negociação onde quilombolas, indígenas e pessoas de

ascendência múltipla constroem seus pertencimentos em relação ao território usado e à comunidade.

Candau (2012) argumenta que a interculturalidade crítica, diferentemente do multiculturalismo liberal, não se limita a reconhecer a diversidade, mas busca transformar as relações de poder que produzem desigualdades entre diferentes grupos culturais. Na Aldeia Açaizal, esta perspectiva se traduz em desafios concretos: como construir um currículo que valorize os saberes Munduruku sem alienar as famílias não indígenas? Como promover a afirmação identitária indígena em um contexto onde a própria legitimidade dessa identidade é frequentemente questionada?

O processo de mudança do nome da escola — de Dom Pedro II para Wapurũm-Tip — ilustra como essa negociação intercultural se materializa no cotidiano institucional. Conforme relata o Diretor Elias, o envolvimento de toda a comunidade, incluindo as famílias não indígenas, foi condição para a legitimidade da mudança:

> *"Nós fizemos um abaixo-assinado, isso foi um documento norteador, porque a abaixo-assinada a gente foi de casa em casa, falar sobre a importância do novo nome, da identidade da escola, e nós conseguimos muitas assinaturas". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A construção da abaixo-assinada não foi, portanto, mera formalidade burocrática, mas um exercício de diálogo intercultural no qual os princípios da identidade Munduruku foram apresentados e negociados com o conjunto dos moradores, indígenas e não indígenas.

O processo culminou na aprovação da Lei Municipal nº 21.749, de 27 de outubro de 2022, que alterou oficialmente a denominação para "Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Wapurũm-Tip" — termo que significa "Açaizal" em língua Munduruku (SANTARÉM, 2022). A inclusão do termo "Indígena" na denominação oficial inscreve na institucionalidade municipal o reconhecimento de que aquela escola pertence a um povo e a um território usado específicos. Merece nota, contudo, que em 2024, a escola ainda operava sob a razão social de "Dom Pedro II" junto à SEMED, aguardando a conclusão do processo de autorização protocolado em outubro de 2023, amparada pelas Resoluções CME nº 23 e nº 24, de 13 de abril de 2022 (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2024). Essa defasagem entre o reconhecimento político e a efetivação administrativa ilustra as fricções que persistem entre as conquistas da comunidade e os tempos do aparato burocrático.

Os Munduruku de Açaizal são recorrentemente chamados de "falsos índios" por parte da população do entorno, em um processo que Krenak (2019) identifica como expressão de

uma colonialidade persistente que vincula a autenticidade indígena a um modo de vida “primitivo” e isolado. Este estigma não é apenas uma questão identitária abstrata; ele penetra os muros da escola e se manifesta em atitudes, comportamentos e expectativas que afetam diretamente o processo educativo. Jovens Munduruku que frequentam escolas urbanas em Santarém relatam situações de discriminação e invisibilização de suas identidades. Inversamente, na escola da aldeia, a presença de famílias não indígenas gera tensões em torno do que deve ou não ser ensinado, de quais saberes são “legítimos” e de como o espaço escolar deve se organizar.

O estigma contra a educação indígena se materializa também em práticas institucionais que desqualificam os profissionais formados nesse contexto. A professora Josivane Ferreira Rego, que leciona na Escola Wapurũm-Tip há dez anos e possui dupla licenciatura e duas especializações, narra a discriminação sofrida ao tentar assumir uma vaga em escola não indígena: *"Quando eu cheguei para me apresentar lá para o gestor, ele já tinha baixado todo o meu histórico. Aí ele me disse logo, você vem de uma escola indígena, na nossa escola é totalmente diferente [...] me tratou tão mal que eu acabei desistindo da vaga*" (Rego, Josivane Ferreira. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). A resposta de Josivane, porém, é contundente: *"nós trabalhamos a mesma grade curricular [...] nós temos professores com mestrado dentro da escola indígena, nós temos gestor, nós temos pedagogo"*. A professora distingue com precisão conceitual o que diferencia a escola: não a qualidade do ensino, mas "a educação escolar indígena e a educação indígena dentro do ambiente" — distinção que o Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) da escola também formula ao diferenciar a "Educação Munduruku", como transmissão geracional de cultura, língua e costumes, da "Educação Escolar Munduruku", que articula conhecimentos científicos com saberes locais (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2023a). O dado sobre egressos aprovados no IFPA, mencionado por Josivane, reforça o argumento: a escola indígena forma interlocutores que transitam com sucesso entre mundos.

A autodeclaração indígena, contudo, constitui um ato de afirmação que atravessa as gerações e se fortalece no contexto escolar. A professora Djanira, que leciona para turmas de Pré 1 e 2, relata a importância desse reconhecimento em sua própria trajetória:

> *“Autodeclarar indígena, para mim, foi muito importante, porque já éramos. O meu pai, ele é indígena. Minha mãe e meus avós todos eram daquela família que moravam numa casinha de barro. [...] E quando a gente se reconheceu indígena, isso para mim foi muito importante, porque eu sou fundadora lá da Cavada, né? Eu sou fundadora da associação de lar do reconhecimento*

> *indígena". (Dias, Djanira. Interlocução sobre trajetória profissional. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

O depoimento da professora Djanira evidencia que a autodeclaração não é uma concessão formal, mas um ato político enraizado na memória familiar e comunitária, que encontra na escola um espaço de fortalecimento e legitimação.

4.1.2 Trânsitos e pertencimentos: O urbano como categoria indígena

A condição periurbana da Aldeia Açaizal implica que seus moradores — indígenas e não indígenas — transitem cotidianamente entre diferentes universos de referência. Os jovens Munduruku frequentam escolas urbanas para cursar o Ensino Médio, uma vez que a escola da aldeia oferta apenas o Ensino Fundamental. Os adultos deslocam-se para Santarém para trabalhar, comercializar produtos agrícolas, acessar serviços de saúde e resolver questões burocráticas. Os anciãos, por sua vez, são frequentemente convocados a participar de reuniões com órgãos governamentais, audiências públicas e eventos do movimento indígena na cidade.

Estes trânsitos se manifestam de forma particularmente aguda na trajetória dos professores indígenas, que precisam conciliar a vida na aldeia com a formação acadêmica em instituições urbanas — muitas vezes em condições de extrema precariedade logística. A professora Djanira Dias descreve as dificuldades enfrentadas para cursar Pedagogia a distância enquanto atuava como professora na escola:

> *"Logo que iniciei, em 2019, não tinha internet. Eu ia para Santarém nos sábados. Passava o dia estudando, porque a gente dava o laboratório para estudar lá, né? Então, quando não tinha internet, eu ia todos os sábados para a cidade. […] E quando veio a internet para cá, isso acho que foi em 2022, 23, por aí, aí a internet eu não tinha em casa, pegava do meu cunhado, aí eu levantava todos os dias, 4 horas da manhã, mandava prova, para não acumular". (Dias, Djanira. Interlocução sobre trajetória profissional. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A narrativa da professora Djanira Dias revela que o trânsito entre a aldeia e a cidade não é um movimento fluido, mas uma travessia marcada por obstáculos estruturais — a ausência de internet, a precariedade do transporte, a distância dos centros de formação — que tornam a qualificação profissional dos professores indígenas um ato de resistência em si mesmo.

Estes trânsitos não significam, porém, uma dissolução das fronteiras identitárias. Como demonstramos no capítulo anterior, os Munduruku desenvolvem estratégias criativas de manutenção de suas relacionalidades mesmo em contextos urbanos — grupos de jovens que se organizam para compartilhar experiências, famílias que retornam regularmente para participar

de rituais e reuniões comunitárias, uso de tecnologias de comunicação para manter vínculos. O que está em jogo, portanto, não é uma oposição entre “tradição” e “modernidade”, mas uma negociação permanente entre diferentes mundos de referência, na qual a educação escolar desempenha papel estratégico.

Conforme argumenta Walsh (2009b), a interculturalidade crítica requer não apenas o reconhecimento da diferença, mas a construção de espaços onde diferentes epistemologias possam dialogar sem hierarquias. Na Aldeia Açaizal, a escola pode — e deve — constituir-se como este espaço. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário superar o modelo de escola que simplesmente “adapta” conteúdos universais ao contexto local, em favor de uma proposta pedagógica que parta do território usado, dos saberes e das práticas Munduruku como eixos estruturantes do processo educativo.

A condição de povo indígena urbano implica o que Haesbaert (2010) denomina multiterritorialidade: capacidade de articular, simultaneamente, múltiplas territorialidades. Os Munduruku da Aldeia Açaizal não habitam exclusivamente a aldeia (território contínuo, delimitado) nem exclusivamente a cidade de Santarém (território fluido, relacional), mas transitam entre ambos, construindo territórios-rede que conectam espaços descontínuos através de práticas de mobilidade, comunicação e pertencimento.

Essa multiterritorialidade não representa "perda de identidade" ou "aculturação", mas estratégia contemporânea de existência: jovens estudam na cidade mas retornam para participar de rituais na aldeia; famílias vendem artesanato em feiras urbanas mas mantêm roças tradicionais; lideranças articulam-se com movimentos indígenas nacionais via internet mas organizam assembleias presenciais no território usado. Como observa Haesbaert (2020), na América Latina indígena contemporânea, multiterritorialidade não é anomalia, mas condição constitutiva.

Para a educação escolar indígena, essa multiterritorialidade apresenta desafios e potencialidades. Desafio: como educar crianças que circulam entre cosmologias distintas (cosmologia Munduruku na aldeia, cosmologia urbano-capitalista na cidade) sem forçá-las a escolher entre mundos? Potencialidade: formar interlocutores capazes de navegar entre territorialidades, traduzindo conhecimentos, negociando diferenças, construindo pontes – sem perder o enraizamento identitário que sustenta a existência como povo.

É importante assinalar que a relação dos Munduruku com o espaço urbano não é recente nem unidirecional. Conforme documentado por Ramos (2000), desde o período da borracha no início do século XX, os Munduruku participaram de circuitos econômicos que os conectavam a centros urbanos. Peixoto, Arenz e Figueiredo (2012) demonstram que o movimento de

autoidentificação indígena no Baixo Tapajós, a partir dos anos 1990, envolveu famílias que transitavam entre aldeias e cidades, articulando redes de solidariedade e luta política que transcendiam as fronteiras entre rural e urbano.

Barreto (2021) enfatiza que a busca por conhecimentos acadêmicos e o estabelecimento de novas relações interculturais por parte dos povos indígenas não implica perda identitária, mas representa estratégias de fortalecimento e autonomia. Benites (2012) complementa essa perspectiva ao argumentar que o protagonismo indígena na academia e em outros espaços urbanos constitui uma forma de resistência e afirmação identitária.

A trajetória do diretor Elias Morais da Silva é emblemática desta capacidade de transitar entre mundos sem abdicar das raízes comunitárias. Primeiro indígena do Planalto e do Baixo Tapajós a ingressar na universidade pelo processo seletivo indígena, Elias narra seu percurso formativo e o retorno ao território usado como compromisso com seu povo:

> *"Eu fui o primeiro indígena daqui do Planalto e do Baixo Tapajós a entrar na universidade pelo processo institutivo indígena, porque na época, em 2009, abriram dez vagas para esse acesso na universidade [...] e estudei biologia por cinco anos. [...] fiz outras complementações de formações, pedagogia, gestão escolar. Foi quando eu recebi a missão em 2018 para vir para cá, para o Planalto, meu território, para assumir esse polo como diretor". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

O emprego da expressão "recebi a missão" é significativo: Elias não descreve seu retorno como uma opção de carreira individual, mas como um compromisso coletivo com o território usado e com a educação de seu povo. O próprio percurso da pesquisadora que escreve esta tese — uma mulher indígena Arapiun que atua na universidade, pesquisa junto aos Munduruku e transita entre diferentes mundos de referência — é testemunho desta capacidade indígena de habitar o "entre-lugar" (Bhabha, 1998) sem abrir mão de suas raízes e compromissos.

Para a educação escolar indígena na Aldeia Açaizal, esta compreensão tem implicações diretas: não se trata de preparar os jovens Munduruku para "enfrentar" o mundo urbano, como se este fosse um território hostil e estranho, mas de fortalecê-los em seus pertencimentos múltiplos, dotando-os de ferramentas para transitar entre mundos sem abdicar de quem são. A cartografia social, como demonstraremos nas seções seguintes, pode ser um instrumento privilegiado neste processo, ao tornar visíveis tanto as conexões quanto as tensões entre o território indígena e o espaço urbano envolvente.

Em síntese, a condição de indígena urbano ou, mais precisamente, de indígena em

trânsito, que percorre a seção, não deve ser lida como etapa de um processo de perda cultural, mas como uma das formas contemporâneas de ser Munduruku. A trajetória histórica que Leopoldi (2016) sintetiza no título de sua obra — "de caçadores de cabeça a índios urbanos" — não descreve o abandono de uma identidade em favor de outra, mas a notável plasticidade de um povo que soube se reinventar sem deixar de ser quem é. O que a experiência da Aldeia Açaizal acrescenta a essa história é a demonstração de que o trânsito entre a aldeia e a cidade, longe de dissolver o pertencimento, pode fortalecê-lo, desde que ancorado num território que continua a orientar os sentidos da vida coletiva. É precisamente aqui que a educação escolar indígena assume seu papel decisivo: não o de preparar os jovens para deixar a aldeia, nem o de blindá-los contra a cidade, mas o de formá-los como sujeitos capazes de habitar essa multiterritorialidade de modo crítico e enraizado. Fazer do território o eixo do currículo é, nesse sentido, oferecer aos estudantes uma bússola — um ponto de origem a partir do qual todos os trânsitos futuros possam ser percorridos sem perda de rumo.

4.2 A CARTOGRAFIA SOCIAL E O CONCEITO DE BEM VIVER COMO FUNDAMENTOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao longo dos capítulos anteriores, construímos progressivamente a compreensão de que a cartografia social e o Bem Viver não são conceitos independentes que se somam mecanicamente, mas dimensões indissociáveis de uma mesma praxis: a de registrar, afirmar e fortalecer os modos de vida Munduruku em suas múltiplas dimensões — territorial, cosmológica, relacional e pedagógica. Nesta seção, avançamos no sentido de demonstrar como esta articulação pode se traduzir em uma proposta pedagógica concreta para a escola da Aldeia Açaizal.

4.2.1 A territorialização do currículo: o território usado como princípio educativo

Partindo da concepção de território usado já estabelecida no Capítulo 2, este capítulo a reinscreve como princípio educativo: o currículo se territorializa quando os conteúdos escolares emergem das práticas, saberes e conflitos que estruturam a vida coletiva no espaço vivido.

A territorialização do currículo proposta para a escola da Aldeia Açaizal fundamenta-se na compreensão do território usado não como "contexto" onde se aplica educação, mas como princípio educativo em si mesmo. Essa inversão ancora-se em duas perspectivas teóricas convergentes: a noção de território usado de vida (Haesbaert, 2020; Escobar, 2015) e o conceito de geografias menores (Oliveira Jr., 2009).

Haesbaert (2020) demonstra que, na perspectiva dos povos indígenas latino-americanos,

o território usado configura-se como condição ontológica de existência – não mera base material para atividades econômicas, mas espaço integral onde se enraízam identidades, cosmologias, práticas e saberes. Educar a partir do território usado, portanto, não é "contextualizar conteúdos universais ao espaço local", mas reconhecer que todo conhecimento indígena é territorialmente situado: saber pescar é conhecer os rios e seus habitantes; saber curar é conhecer as plantas e suas relações; saber narrar histórias é conhecer os lugares sagrados onde eventos primordiais ocorreram.

Por sua vez, Oliveira Jr. (2009) argumenta que a educação geográfica hegemônica opera pela imposição de categorias abstratas (latitude, longitude, escala, projeção) sobre a realidade local, produzindo uma geografia que educa o olhar para ver o espaço como superfície homogênea, mensurável, objetificada. Em contraposição, a territorialização do currículo produz geografias menores – não geografias alternativas, mas experimentações que fazem bifurcar o pensamento geográfico: parte-se do território vivido (não de abstrações científicas), trabalha-se com múltiplas perspectivas (não com uma única verdade geográfica), afirma-se a autoria indígena (não a subordinação a conhecimentos externos).

A convergência entre território usado e geografias menores permite formular o princípio pedagógico central: a escola indígena não ensina sobre o território usado, mas aprende com o território usado. Isso implica reconhecer anciãos, pajés, pescadores, agricultoras, parteiras como pedagogos territoriais cujos saberes têm legitimidade equivalente aos saberes científicos; utilizar o território como sala de aula viva através de caminhadas de mapeamento, visitas a roças, pescarias pedagógicas, escutas de narrativas em lugares sagrados; produzir materiais didáticos territorializados como mapas comunitários, cadernos de toponímia Munduruku, registros fotográficos de práticas tradicionais, vídeos de rituais; e inverter a hierarquia epistêmica fazendo do conhecimento territorial Munduruku o ponto de partida, com o conhecimento científico como ferramenta complementar, não fundamento.

Convém tornar explícito que essa territorialização do currículo opera com a categoria miltoniana de território usado, e não apenas com a de território de vida de Escobar ou com as geografias menores de Oliveira Jr. É a distinção de Milton Santos (1994; 2005) entre território-forma e território usado que fundamenta a inversão pedagógica aqui proposta: ensinar a partir do território usado significa partir do espaço efetivamente vivido, apropriado e significado pelos Munduruku — suas roças, seus igarapés, seus caminhos —, e não do território-forma abstrato dos mapas oficiais. Quando os estudantes caminham pelo território com os anciãos e cartografam o que usam, estão produzindo, em ato pedagógico, o território usado no sentido preciso que Santos atribui ao termo: o espaço geográfico como sinônimo de uso. A escola que

se territorializa é, nessa medida, uma escola que ensina o território usado como categoria — e não apenas como cenário.

A escola como instrumento de defesa territorial não é apenas uma proposição teórica: é uma prática documentada na região do Baixo Tapajós. Rodrigues (2018), ao examinar a experiência da escola diferenciada dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró — localizada no município de Santarém, a poucos quilômetros da Aldeia Açaizal —, demonstra como professores indígenas transformaram as atividades escolares em atos de resistência e vigilância territorial. Diante de uma sentença judicial que negava seu pertencimento étnico e determinava o fracionamento de seu território, os professores da T.I. Maró substituíram as comemorações da Semana da Pátria por um "Projeto de Vivência em Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu", levando estudantes, caciques, pajé, caçadores e guerreiros para percorrer o território e ensinar sobre seus locais sagrados, encantados, árvores medicinais e igarapés (Rodrigues, 2018, p. 416-417). A lição é precisa: quando a escola sai das quatro paredes e percorre o território, ela se torna, nas palavras de Rodrigues (2018, p. 419), uma *flecha* — "que devidamente utilizada contribui para a defesa do território". É esta mesma função que a proposta de educação escolar Munduruku aqui descrita atribui à Escola Wapurũm-Tip: não um lugar onde se aprende *sobre* o território, mas um lugar que se move *com* o território, a serviço do Bem Viver da Aldeia Açaizal.

Essa territorialização curricular não representa isolamento ou recusa da ciência, mas afirmação de que os Munduruku têm direito de fazer funcionar sua própria geografia – produzir conhecimento geográfico legítimo, educar seus jovens segundo pedagogias próprias, grafar o espaço conforme suas cosmologias. É representativo o relato do Diretor Elias Morais da Silva, que documenta a luta histórica pela conquista da escola indígena:

> *"O surgimento da escola indígena aqui no Planalto, primeiro o movimento indígena começou a se organizar, isso era de 2002, 2001 pra cá. Somente em 2009, as escolas que hoje são em ciência indígena, elas já existiam há muito tempo, mas não eram escola indígena. E quando foi em 2009, nós conseguimos incluir essas escolas em ciência indígena, então passaram a ser escolas indígenas, apresentando aí um calendário específico e a gente seguindo as diretrizes educacionais da educação escolar indígena." (Elias Morais da Silva, Diretor da Escola Wapurũm-Tip, apud VÍDEO CARTAS TAPAJÓS, 2021, 0:23-1:15)*

Sousa (2021) propõe o conceito de “intercientificidade geográfica” para designar o diálogo entre os saberes territoriais dos professores indígenas e os conhecimentos geográficos acadêmicos. Este conceito é particularmente fértil para pensar a educação na Aldeia Açaizal, pois reconhece que o território usado não é apenas um *tema* de estudo, mas um *princípio*

organizador do conhecimento. Trata-se do que denominamos, nesta tese, de territorialização do currículo — um processo no qual os conteúdos escolares se organizam a partir das relações territoriais específicas da comunidade, a exemplo da territorialização do currículo:

> *"Também nós tivemos grande conquista da inclusão dentro das nossas escolas, das oficinas de notório saber a língua indígena, que faz parte do nosso currículo, e passamos a ter um currículo totalmente diferenciado, dentro do nosso calendário, as nossas programações, nós não tiramos o 7 de setembro, a gente no dia do 7 de setembro, semana da pátria, nós fazemos uma atividade diferenciada dentro das escolas, voltada para a questão indígena, nós comemoramos também a semana dos povos indígenas dentro do nosso território, temos as nossas noites culturais." (Elias Morais da Silva, apud VÍDEO CARTAS TAPAJÓS, 2021, 1:15-1:50)*

Esta estratégia pedagógica – que não elimina mas ressignifica conteúdos e datas da educação nacional – exemplifica o conceito de "territorialização do conhecimento" discutido anteriormente, no qual saberes escolares e tradicionais são articulados sem subordinação hierárquica.

A territorialização do currículo, conforme a propomos, distingue-se das abordagens que meramente "contextualizam" conteúdos universais com exemplos locais. Não se trata de ensinar Geografia usando o rio Tapajós como exemplo, ou de ensinar Ciências com referência às plantas medicinais da aldeia — embora essas práticas possam ter seu valor. Trata-se de inverter a lógica: partir do território usado Munduruku, de seus elementos constitutivos, de suas tensões e potencialidades, e, a partir daí, articular os diálogos com os conhecimentos sistematizados pelas ciências ocidentais. Como argumenta Almeida (2019), esta inversão epistemológica é condição para que a educação escolar indígena deixe de ser uma adaptação do modelo hegemônico e se torne uma construção autônoma e culturalmente situada.

O diretor Elias confirma que esta perspectiva já orienta, na prática, a proposta curricular da Escola Wapurũm-Tip :

> *"A proposta nossa curricular hoje é que os nossos professores que têm autonomia de fazer a seleção dos conteúdos, eles possam trabalhar esses conteúdos também voltados para a questão territorial. Porque dentro da proposta pedagógica da escola em si, da escola indígena, do nosso povo, é colocar o território como um centro dos conhecimentos que são trabalhados, que são disseminados ao longo do ano letivo". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

Esta fala é reveladora: o território usado como "centro dos conhecimentos" não é uma proposição teórica abstrata, mas uma diretriz pedagógica que já orienta a prática dos professores

da escola. A autonomia dos professores na seleção de conteúdos, mencionada por Elias, é condição para que a territorialização do currículo não se reduza a uma fórmula prescritiva, mas se construa a partir da experiência viva dos educadores com o território usado e a comunidade.

A experiência da Escola Wapurũm-Tip não é, contudo, um caso isolado no universo Munduruku. Cardoso, Mustafa e Simas (2022), ao analisarem a produção do currículo de linguagens na Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso — primeira escola estadual indígena entre os Munduruku do Amazonas —, demonstram que a construção de um Projeto Político-Pedagógico Intercultural (PPPI) enfrenta desafios estruturais semelhantes em diferentes territórios: a imposição de componentes curriculares padronizados, a carência de materiais didáticos culturalmente situados e a dificuldade de manter processos contínuos de deliberação entre os professores. Os autores identificam, todavia, um avanço significativo naquela escola: a inclusão de componentes como Língua Indígena, Arte, Cultura e Mitologia e Formas Próprias de Educar na matriz curricular, fruto da articulação entre as Matrizes Curriculares Interculturais do Amazonas e as reivindicações dos professores Munduruku. Do mesmo modo, Munduruku e Alencar (2024) relatam que na Escola Indígena Kaba Biwun, em Jacareacanga-PA, os professores tiveram de empreender intensa luta para que a "parte diferenciada" — língua munduruku, arte munduruku, cultura e identidade — fosse incluída no currículo, uma vez que a Secretaria de Educação repassava apenas os componentes curriculares nacionais padronizados. Essas experiências paralelas reforçam a compreensão de que a territorialização do currículo, tal como praticada na Aldeia Açaizal, inscreve-se em um movimento mais amplo de afirmação do protagonismo pedagógico Munduruku, que atravessa diferentes territórios e contextos institucionais.

Uma das expressões mais significativas dessa territorialização curricular foi a decisão coletiva de substituir o desfile cívico de 7 de setembro por uma atividade pedagógica enraizada no território usado. O Diretor Elias narra esse processo:

> *"No ano de 2017, a escola do Açaizal decidiu não fazer mais o desfile cívico. […] no entendimento dos servidores, das lideranças, inicialmente da aldeia Açaizal, o desfile cívico não representava muito para nós indígenas. A questão da independência. Porque nós, indígenas, já estávamos aqui há muito tempo, nós lutamos pela nossa ancestralidade, pela nossa floresta. Então, pelo entendimento de todos, achamos necessário tirar praticamente o desfile cívico e fazer uma atividade diferenciada nesse período. Então, começou-se a proposta de visitar o território, visitar os lugares sagrados". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A substituição do desfile cívico pela visitação ao território usado constitui um gesto de profunda significação pedagógica e política. Ao recusar a celebração de uma "independência" que, na perspectiva indígena, nunca se estendeu plenamente aos povos originários, a escola afirma sua autonomia curricular e transforma o calendário escolar em instrumento de territorialização do ensino.

Neste processo, a cartografia social assume um papel pedagógico central. O ato de mapear coletivamente o território usado — identificando lugares sagrados, áreas de cultivo, caminhos ancestrais, zonas de conflito, espaços de convivência, lugares de memória — constitui, em si mesmo, um processo educativo. As crianças e jovens que participam das oficinas de mapeamento não apenas aprendem sobre o território usado; eles constroem conhecimento sobre ele, em diálogo com os anciãos que detêm os saberes tradicionais e com os pesquisadores que oferecem ferramentas técnicas de registro. A cartografia social, assim, opera como dispositivo pedagógico que ativa a transmissão intergeracional de conhecimentos, fortalece os vínculos comunitários e produz um material didático culturalmente significativo.

4.2.2 O Bem Viver como horizonte pedagógico

A luta dos Munduruku do Planalto não se reduz à demarcação física do território. Ela abrange também a reprodução das práticas que dão sentido a esse espaço. Para Araujo (2023, p. 226), "o ato de educar as próximas gerações com o ensino da tradição e o modo de vida Munduruku contribui para a perpetuação desse imaginário indígena" — o que confere à escola Wapurũm-Tip um papel que transcende o pedagógico stricto sensu, tornando-a parte constitutiva da r-existência Munduruku no Planalto Santareno.

Se a territorialização do currículo responde à questão do como organizar os conteúdos escolares, o Bem Viver[20] responde à questão do para quê educar. Conforme demonstramos no capítulo 3, o Bem Viver Munduruku — Ipi Kobe Kug Osodip — constitui horizonte ético e epistemológico que orienta a proposta pedagógica para a Aldeia Açaizal.

O próprio documento oficial da escola — o PPPI — ancora sua proposta pedagógica na tendência Progressista Libertadora de Paulo Freire, definindo como filosofia uma educação que vê o ser humano como sujeito de sua própria história. Esta escolha, feita pela comunidade Munduruku para o documento que rege a escola, constitui uma ponte conceitual entre o humanismo freireano e o Bem Viver como horizonte decolonial: ambos recusam a educação bancária e apostam na transformação social pelo protagonismo dos interlocutores.

[20] Para o conceito de Bem Viver e suas especificidades Munduruku, ver item 3.1.

A professora Djanira, ao ser indagada sobre o que é o Bem Viver, articula-o diretamente com a relação de autossuficiência e cuidado com a natureza que estrutura a vida na aldeia:

> *“O que é bem viver para mim é que a gente está no ar livre, aproveitar tudo o que temos na natureza, tudo que a natureza nos dá, a gente aproveita, mas com cuidado, para também não destruir ela, né? Isso para nós é bom viver. […] eu tenho todas as minhas plantas medicinal em casa. Então para mim é bom viver. Eu não gasto meu dinheiro comprando remédios. […] O açaí a gente tem, a caça a gente tem, o piqueá a gente tem, o uxi a gente tem. Aí reclamar para quê? É bom viver”. (Dias, Djanira. Interlocução sobre trajetória profissional. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A fala de Djanira articula, de forma espontânea e eloquente, as múltiplas dimensões do Bem Viver: a relação harmoniosa com a natureza, a autossuficiência alimentar e medicinal, o aproveitamento sustentável dos recursos do território usado e, sobretudo, a gratidão e o contentamento que emergem dessa relação. A expressão “aí reclamar para quê?” sintetiza uma filosofia de vida que se contrapõe à lógica da escassez e da acumulação que orienta o modelo desenvolvimentista.

O Bem Viver, contudo, não é vivenciado apenas pelos professores Munduruku. A professora Ociomeide Corrêa da Silva, Munduruku com mestrado em Ciências da Religião, articula-o à dimensão estética e coletiva: *"Tudo que nós vamos fazer aqui é em parceria, é comunhão. Se nós vamos trabalhar uma dança, por exemplo, é o bem viver, é uma arte, é a arte do nosso povo. Nós fazemos o quê? Em conjunto, em coletividade"* (Silva, Ociomeide Corrêa da. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). Já Josivane, que não é Munduruku mas leciona na escola há uma década, descreve-o pela reciprocidade comunitária: *"Sinto no momento que a gente reúne todo mundo para fazer as atividades no coletivo [...] as famílias, elas compartilham [...] E para mim isso é bem viver, a gente estar bem dentro da aldeia, com todo mundo, com saúde, dentro do nosso ambiente escolar, porque se nós não estivermos bem uns com os outros, o trabalho não flui"* (Rego, Josivane Ferreira. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). As três vozes — Djanira (natureza e autossuficiência), Ociomeide (arte e coletividade) e Josivane (reciprocidade e saúde relacional) — compõem um mosaico que revela o Bem Viver como experiência plural, capaz de envolver inclusive aqueles que não nasceram na aldeia, fortalecendo o argumento de que ele funciona como horizonte pedagógico da escola como um todo, e não apenas como conteúdo de uma disciplina.

A relação entre Bem Viver e educação não é apenas temática: é constitutiva. Para Krenak (2020, p. 19-20), os sistemas escolares do século XX formaram "técnicos" para "incidir

sobre a vida na Terra", quando deveriam ter ajudado a "formar seres humanos para habitar uma Terra viva". Em sua perspectiva, a escola do Bem Viver não é aquela que transmite conteúdos culturais folclorizados, mas aquela que constitui pessoas: "seres humanos são constituídos", afirma, e "na nossa história, o corpo, a pessoa é uma realização social" (Krenak, 2020, p. 20). Esse entendimento converge com a proposta pedagógica Munduruku descrita no Capítulo 4 desta tese, na qual o currículo territorializado não busca apenas incluir saberes indígenas no interior de uma escola ocidental, mas redefinir as bases mesmas do que significa educar: não para o mercado, mas para o território; não para a competição, mas para o equilíbrio com a vida.

Assumir o Bem Viver como horizonte pedagógico significa orientar o processo educativo não pela lógica da "preparação para o mercado de trabalho" ou da "inserção na sociedade nacional", mas pela formação de interlocutores capazes de viver bem — o que, na perspectiva Munduruku, implica saber cultivar a terra, pescar, caçar, participar dos rituais, respeitar os anciãos, cuidar dos parentes, defender o território usado e dialogar com o mundo não indígena sem se perder nele. Baniwa (2019) argumenta que o grande desafio da educação escolar indígena no século XXI é justamente equilibrar estas duas dimensões: fortalecer os modos de vida próprios e, ao mesmo tempo, oferecer instrumentos para a interação com a sociedade envolvente.

A disciplina de Notório Saber constitui, neste contexto, um instrumento pedagógico fundamental para a transmissão dos saberes associados ao Bem Viver. A professora Daiane Sousa, que leciona a disciplina na Escola Wapurũm-Tip, descreve seu propósito:

> *"Notório saber é uma área muito, muito boa. Ela trabalha sobre a nossa ancestralidade, sobre tudo aquilo que os nossos antepassados deixou, para que a gente possa continuar passando de geração em geração, para que aquilo tudo não se perca. E as crianças possam ter o conhecimento futuramente de ver, saber e aprender como que era tudo antigamente e, realmente, ter o conhecimento para que os filhos, netos possam ver tudo aquilo que a nossa ancestralidade nos deixou". (Sousa, Daiane. Interlocução sobre Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A materialização deste eixo no cotidiano escolar vai além do conteúdo discursivo. A professora Ociomeide descreve práticas pedagógicas recentes que articulam saberes tradicionais e aprendizagens coletivas: a preparação de xaropes medicinais com os alunos — "uma educação indígena que perpassa de geração em geração, que nós já trazemos de casa, e nós repassamos para os nossos alunos" — e a produção de caxidi, bebida indígena tradicional cuja comercialização financia os Jogos Integrados Munduruku Kuiapiaká, "que é a união de todos os povos do território" (Silva, Ociomeide Corrêa da. Interlocução concedida a Hellen

Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). O caxidi articula simultaneamente três dimensões: cultural (bebida tradicional), econômica (geração de renda para a escola) e política (fortalecimento dos laços interétnicos nos jogos do território usado) — materializando, em um único gesto pedagógico, a indissociabilidade entre cultura, economia e política que caracteriza o Bem Viver.

A cartografia social, ao registrar as práticas de Bem Viver no território usado — os locais de puxirum, as áreas de manejo agroflorestal, os espaços de ritual, os percursos de pesca e caça, os lugares de transmissão de saberes —, produz não apenas um mapa, mas um documento pedagógico que materializa o Bem Viver em suas expressões concretas. Este documento pode ser utilizado na escola como recurso didático transversal, servindo de base para o ensino de múltiplas disciplinas: a Geografia pode trabalhar a partir das territorialidades mapeadas; a História, a partir das narrativas de ocupação e resistência registradas; as Ciências, a partir dos conhecimentos ecológicos documentados; a Língua Munduruku, a partir das toponímias e narrativas cosmogônicas associadas aos lugares.

4.2.3 A dimensão intercultural da proposta: construindo pontes sem apagar fronteiras

A composição demográfica da Aldeia Açaizal — com famílias indígenas e não indígenas compartilhando o mesmo espaço — impõe à escola um desafio intercultural concreto. Como argumentam Grupioni (2006) e Baniwa (2019), a educação escolar indígena não pode se reduzir a uma educação *para* indígenas; ela deve ser uma educação *a partir de* perspectivas indígenas, aberta ao diálogo com outros saberes. Na escola da Aldeia Açaizal, esta abertura é tanto uma necessidade prática quanto uma oportunidade pedagógica.

A cartografia social, neste contexto, pode funcionar como instrumento de mediação intercultural. Ao mapear coletivamente o território usado, famílias indígenas e não indígenas são convidadas a compartilhar suas percepções, memórias e conhecimentos sobre o espaço que habitam. Este processo pode tornar visíveis tanto as convergências quanto as divergências entre diferentes visões de mundo, criando oportunidades para o diálogo e a negociação. Silva e Santos (2022) documentam como processos de mapeamento participativo no território usado Munduruku do Planalto contribuíram para fortalecer percepções territoriais e identidade étnica, inclusive entre aqueles que anteriormente não se reconheciam como indígenas.

Os grandes projetos pedagógicos da escola já constituem espaços concretos de mediação intercultural. O diretor Elias Morais da Silva descreve como a Semana dos Povos Indígenas, realizada anualmente no mês de abril, funciona como ponto de encontro entre diferentes comunidades:

> *"Temos a participação das outras escolas, porque a cultura munduruku, a cultura da aldeia, das escolas, do território, também a gente vai mostrar às outras pessoas, aos não-indígenas, quilombolas. E, nesse período, as escolas nos procuram, vêm para nossos eventos. É uma semana, a gente tem aquele dia B, que é o dia em que a gente também tem as modalidades indígenas, os jogos indígenas, os nossos alunos apresentam sobre a cultura". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

Esta abertura à participação de comunidades não indígenas e quilombolas nos eventos culturais da escola constitui uma expressão prática da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009b): não se trata de um convite à assimilação, mas de uma oferta de diálogo a partir da centralidade dos saberes Munduruku.

A presença quilombola na aldeia acrescenta uma camada adicional a esse diálogo intercultural. Rocilda Silva, quilombola de Salvaterra, Marajó, relata que herdou de sua mãe, avó e bisavó o conhecimento de garrafadas e xaropes medicinais preparados com ervas, raízes e cascas — saberes que "vão passando de geração em geração", como ela descreve, ecoando a formulação que os professores Munduruku utilizam para os saberes da disciplina de Notório Saber (SILVA, Rocilda. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). A coexistência de tradições medicinais quilombolas e Munduruku no mesmo território usado configura um espaço de interculturalidade vivida que ultrapassa a dicotomia genérica entre "indígenas" e "não indígenas". Rocilda integra o conselho escolar da Escola Wapurũm-Tip, demonstrando que a participação quilombola se estende à gestão escolar. Ao mesmo tempo, relata ser excluída do atendimento de saúde indígena — "o pessoal que vem da saúde nunca me atende, porque eu não estou no censo" —, revelando que as fronteiras identitárias produzem consequências materiais diferenciadas conforme a política pública: a escola inclui, a saúde exclui. Essa assimetria reforça a importância da escola como espaço de acolhimento intercultural em um contexto onde outras políticas operam por categorias mais rígidas.

É fundamental, contudo, que esta interculturalidade não dilua a especificidade indígena. Conforme alerta Walsh (2009b), a interculturalidade crítica não é sinônimo de "tolerância" ou "convivência harmônica"; ela implica o reconhecimento das assimetrias de poder e o compromisso com a transformação das estruturas que produzem desigualdades. Calderoni e Nascimento (2012), ao analisarem as intersecções entre saberes tradicionais indígenas e saberes ocidentais na educação escolar indígena Guarani Kaiowá, advertem que a colonialidade do poder segue operando nos currículos escolares, subalternizando os conhecimentos tradicionais e impondo uma forma única — a ocidental — como universal. As autoras argumentam que os professores indígenas que acessam a formação superior vivenciam, frequentemente, um

processo ambivalente: ao mesmo tempo em que adquirem ferramentas da ciência ocidental, precisam empreender um “fascinante exercício de descolonização intelectual” para recuperar e legitimar seus próprios saberes no cotidiano escolar. Esta tensão entre colonialidade e descolonização é constitutiva da educação escolar indígena e precisa ser permanentemente negociada.

A interculturalidade praticada na escola Munduruku manifesta-se, concretamente, na coexistência de múltiplas formas de imagear o território usado (OLIVEIRA JR., 2009). Oliveira Jr. identifica duas grandes tradições de mirada sobre o mundo: a perspectiva aérea (observador "no infinito", produzindo visão totalizante, desencarnada – tradição dos mapas oficiais, imagens de satélite) e a perspectiva frontal (observador em pé, no interior do espaço, produzindo visão encarnada, vivida – tradição do cinema, fotografia, narrativas orais).

Na educação intercultural, essas perspectivas não se hierarquizam, mas dialogam criticamente: perspectiva aérea – estudantes trabalham com Google Earth, mapas da FUNAI, imagens de satélite, aprendendo a "ver de cima", a reconhecer padrões, a utilizar linguagem cartográfica científica; perspectiva frontal – estudantes caminham pelo território usado com anciãos, desenham lugares significativos, fotografam roças e trilhas, narram histórias localizadas, aprendendo a "ver de dentro", a reconhecer relações, a utilizar linguagem cosmológica Munduruku.

Essa coexistência de perspectivas não é "contextualização" de conteúdos externos, mas operação epistêmica profunda: a escola ensina que existem múltiplas formas de grafar o espaço, cada uma produzindo um território usado distinto. Mapas oficiais (perspectiva aérea) mostram limites jurídicos da TI; mapas comunitários (perspectiva frontal) mostram lugares de coleta, pesca, caça que extrapolam esses limites. Imagens de satélite (aérea) mostram "cobertura florestal"; caminhadas pedagógicas (frontal) mostram "farmácia viva" onde cada planta tem nome, história, agência. A interculturalidade crítica reside em explicitar essas diferenças, discutir suas implicações políticas, afirmar que os Munduruku têm legitimidade para fazer funcionar sua própria perspectiva.

Na escola da Aldeia Açaizal, isso significa afirmar a centralidade dos saberes Munduruku no currículo, sem impedir que outros conhecimentos sejam abordados de forma complementar. Significa também reconhecer que o território usado em disputa não é um espaço neutro, mas um lugar atravessado por relações de poder que a educação deve ajudar a compreender e, quando necessário, a transformar.

4.3 A CARTOGRAFIA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA DO POVO MUNDURUKU

A educação escolar indígena não se faz apenas dentro das paredes da escola. Ela se tece nas assembleias comunitárias, nas reuniões do Conselho Indígena, nos encontros do movimento indígena, nas audiências públicas, nas mobilizações por demarcação de terras. Compreender a articulação política do povo Munduruku é, portanto, compreender uma dimensão educativa fundamental — aquela que forma agentes políticos capazes de defender seus direitos e de construir alianças para a proteção de seus territórios e modos de vida.

4.3.1 O CIMAP e o CITA como espaços educativos

Conforme documentado no capítulo anterior, o Conselho Indígena Munduruku e Apiaká do Planalto (CIMAP[21]) e o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA) constituem as principais instâncias de organização política dos Munduruku da Aldeia Açaizal. O CIMAP articula as quatro aldeias do território Munduruku do Planalto — Açaizal, Amparador, Ipaupixuna e São Francisco da Cavada —, enquanto o CITA representa 14 povos do Baixo Tapajós em uma escala regional mais ampla.

As articulações políticas interétnicas – Conselho Indígena Munduruku e Apiaká do Planalto (CIMAP) e Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA) – constituem o que Haesbaert (2007) denomina territórios-rede: territorialidades que se estruturam não pela continuidade espacial, mas pela conexão de pontos descontínuos através de fluxos de comunicação, mobilização e solidariedade. Essas redes extrapolam os limites da Aldeia Açaizal, conectando Munduruku do Planalto Santareno com Munduruku do Médio e Alto Tapajós, e estes com outros povos indígenas da região (Arapyun, Borari, Tupinambá).

Como espaços educativos, CIMAP e CITA ensinam às crianças e jovens que a luta territorial não é isolada, mas articulada: quando uma aldeia sofre invasão de garimpeiros, todas mobilizam-se; quando uma terra é demarcada, celebra-se coletivamente. Essa pedagogia da solidariedade interétnica, aprendida nas assembleias, protestos, ocupações e encontros, complementa a educação escolar formal, demonstrando que território usado se defende em rede, não apenas localmente.

As Diretrizes de Educação Escolar Indígena dos Povos Munduruku e Apiaká do Planalto

[21] A presença Apiaká no nome do CIMAP reflete uma relação histórica de longa data entre os dois povos na bacia do Tapajós. Robertino (2023), ao documentar o povo Apiaká do Médio Tapajós — cujos filhos estudam numa escola Munduruku e cujos caciques chamam os Munduruku de *ahe ytãwra* ("parentes próximos") —, oferece o pano de fundo etnológico dessa vizinhança: ambos pertencem ao tronco Tupi e compartilham o rio como eixo territorial há pelo menos três séculos. Os Apiaká do Planalto Santareno, parceiros do CIMAP, são comunidades distintas dos Apiaká do Médio Tapajós, mas têm história territorial convergente.

Santareno (2023), documento territorial construído coletivamente por representantes de cinco aldeias com apoio da FUNAI e analisado por Silva (2025), materializam esse projeto educativo comum. Trata-se do quadro normativo que orienta a construção dos PPPIs de cada escola do território — e que, significativamente, foi co-elaborado pelos dois povos que compõem o CIMAP: Munduruku e Apiaká. O documento já inscreve entre suas metas a inclusão da Língua Apiaká como disciplina curricular das futuras escolas do Território Apiaká — antecipando, em sede de governança territorial, a luta pela escola própria que Robertino (2023) documenta como urgência não atendida. O que a seção 4.4.2 desta tese descreve como conquistas curriculares da Escola Wapurũm-Tip não é iniciativa de uma diretoria: é expressão localizada de um projeto territorial que o CIMAP já formalizou em documento normativo.

O Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno (2017) é outro produto concreto desta articulação político-territorial. Elaborado após um processo de construção coletiva que envolveu reuniões, estudos comparados e assembleias em todas as aldeias do território, quando de seu lançamento na UFOPA era o terceiro protocolo de consulta elaborado por povos indígenas em todo o Brasil --- sendo os pioneiros os Wajãpi do Amapá e os Munduruku do Baixo Amazonas (Campelo, 2017). Seu alcance vai além da exigência formal de consulta prévia. Maura Deloane Arapiun, então coordenadora interina do CITA, sintetizou sua dimensão política com precisão: *"esse protocolo é uma arma para autodemarcar as terras. Lá é uma grande área de atuação de sojeiros e madeireiros, e isso vem agredindo o território deles"* (apud Campelo, 2017). A formulação é reveladora: o Protocolo não é apenas dispositivo jurídico de defesa, mas instrumento ativo de autodeterminação territorial --- o mesmo horizonte que orienta as Diretrizes de EEI (2023), a autodemarcação de 2015 e o Atlas Social proposto nesta tese. O que o CIMAP e o CITA ensinam às crianças e jovens do território é, entre outras coisas, que esses instrumentos existem, que foram construídos pelo próprio povo e que constituem formas legítimas e eficazes de resistir.

A narrativa do processo de construção do Protocolo, conforme documentada por Aguiar (2024, p. 169), revela sua dimensão pedagógica interna. Entre julho e outubro de 2016, foram realizadas reuniões em cada uma das cinco aldeias — processo que Manoel Munduruku descreve como "método de aprendizagem" —, com assembleia final em Açaizal no dia 10/11/2016, da qual participaram MPF, FUNAI, CPT e CITA. Segundo Manoel Munduruku, os Munduruku e Apiaká foram "o primeiro povo do Baixo Tapajós que construiu o Protocolo de Consulta" — dado que o consolida não apenas como instrumento jurídico, mas como pioneirismo político do movimento indígena do Planalto Santareno.

Propomos, nesta tese, que estas instâncias sejam compreendidas não apenas como espaços de deliberação política, mas como espaços educativos em sentido pleno. As reuniões mensais do CIMAP, conforme documentado por Rocha (2021) e Cruz (2024), não se limitam a encaminhamentos pragmáticos: nelas, os mais velhos narram histórias do território usado, as lideranças compartilham informações sobre a legislação e os direitos indígenas, os jovens relatam suas experiências em espaços urbanos, e toda a comunidade delibera sobre questões que afetam a vida coletiva. Trata-se de um processo de formação política que ocorre de forma contínua, participativa e culturalmente enraizada.

A articulação entre o CIMAP e o CITA se estende, também, ao campo educacional. O diretor Elias Morais da Silva relata uma tentativa de articular, por meio do CITA, uma proposta de arquitetura indígena diferenciada para as escolas de todo o Baixo Tapajós:

> *"Nós tomamos uma iniciativa inicialmente de dialogar com o CITA, porque até então a proposta era nossa e a gente achava que a gente poderia ter mais força também colocando essa proposta de arquitetura indígena para as escolas de Santarém, tendo a participação do CITA encabeçando junto aos outros territórios, nossos parentes do Tapajós, do Arapiuns". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

Embora essa articulação específica não tenha avançado na escala regional pretendida, ela revela o entendimento de que as lutas educacionais de uma aldeia se fortalecem quando articuladas a redes interétnicas mais amplas — uma percepção que é, em si mesma, um aprendizado político relevante.

O próprio vice-presidente do CIMAP[22], Manoel Munduruku, em entrevista de 2023, identifica Açaizal e São Francisco da Cavada como as aldeias que "avançam a questão da educação diferenciada" no Planalto, atribuindo isso ao "respeito que eles conduzem à identidade que existe dentro do território" — e sintetiza a tensão estrutural que enfrenta o conselho: "o Açaizal que era pra ser uma decisão nossa hoje ela é uma decisão compartilhada com o próprio branco", porque depende da aprovação de vereadores (Aguiar, 2024, p. 102). Esta fala situa as conquistas da Escola Wapurũm-Tip no contexto político mais amplo de luta do CIMAP pela autonomia educacional territorial.

Esta fala é duplamente relevante: (a) valida, pela voz de uma das principais lideranças do povo Munduruku do Planalto, que a Escola Wapurũm-Tip é reconhecida internamente como

[22] A sede física do CIMAP está instalada na aldeia Amparador — escolhida por sua posição estratégica como ponto de passagem entre as aldeias Munduruku e as comunidades quilombolas circundantes —, construída com recursos da premiação pela Lei Aldir Blanc (Aguiar, 2024, p. 145).

caso de avanço em educação diferenciada; (b) articula uma tensão estrutural entre a autonomia indígena sobre a escola e a dependência da Câmara de Vereadores — tensão que é exatamente a que a tese trata na seção sobre os limites impostos pela SEMED.

Castro (2023), ao discutir as filosofias indígenas e a descolonização do saber, argumenta que os movimentos indígenas possuem uma dimensão epistêmica que vai além da reivindicação de direitos: eles produzem conhecimento sobre o mundo a partir de suas próprias categorias e experiências. No caso dos Munduruku do Planalto, a articulação entre o CIMAP e o CITA — com suas assembleias, encontros, documentos e manifestações — constitui um *corpus* de conhecimento político-territorial que pode e deve ser incorporado ao currículo escolar.

A cartografia social pode registrar esta articulação política em múltiplas dimensões: mapeando as redes de alianças entre aldeias e organizações; documentando os percursos de mobilização e resistência; registrando os marcos territoriais associados a conquistas políticas; identificando os espaços onde se realizam as assembleias e reuniões. Este mapeamento da articulação política constitui, em si mesmo, um recurso pedagógico que permite aos estudantes compreender a história recente de lutas de seu povo e se posicionar como agentes dessa história.

4.3.2 A luta pela demarcação como conteúdo educativo

Como discutido no Capítulo 2 (seção 2.7.3), as disputas territoriais no Planalto Santareno estruturam o cotidiano e a reprodução da vida comunitária, incidindo sobre circulação, saúde, escola e segurança alimentar. Nesta seção, o foco não é reconstituir novamente o quadro do conflito, mas explicitar sua transposição didática: objetivos formativos, eixos temáticos, atividades cartográficas e produtos escolares (mapas, narrativas, registros) que permitem trabalhar demarcação como conteúdo e prática de cidadania territorial.

A questão da demarcação territorial é, sem dúvida, a pauta mais urgente e mobilizadora dos Munduruku do Planalto. Conforme analisado nos capítulos anteriores, o avanço da monocultura de soja sobre áreas tradicionalmente utilizadas pela comunidade, a contaminação por agrotóxicos, as tentativas de grilagem e a contestação[23]da identidade indígena por parte de setores da sociedade envolvente constituem ameaças concretas ao território e aos modos de vida Munduruku. Diante desse cenário de indefinição fundiária prolongada, a comunidade não

[23] A contestação identitária constitui estratégia recorrente em disputas territoriais locais, sendo registradas reportagens que documentam falas e laudos produzidos por setores contrários à demarcação que buscam deslegitimar o pertencimento indígena das comunidades do Planalto Santareno, associando-as a migrações nordestinas e negando sua continuidade histórica e cultural. (cf. : Barros, Ciro. Os indígenas e quilombolas ameaçados pela soja, veneno, portos e o preconceito. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 4 out. 2019. Disponível em: https://www.ihu.unisitransformando profundamente o modo de vida locanos.br/categorias/593146-os-indigenas-e-quilombolas-ameacados-pela-soja-veneno-portos-e-o-preconceito. Acesso em: 16 out. 2025.)

permaneceu em posição de espera: a autodemarcação concluída em 2015, a elaboração do Protocolo de Consulta das aldeias do Planalto e a articulação com organizações como o CITA e o CIMAP evidenciam que a defesa do território é exercida cotidianamente como prática política, mesmo na ausência do reconhecimento formal pelo Estado. É justamente essa experiência acumulada de luta que a escola pode e deve mobilizar como conteúdo formativo. Tratar a demarcação em sala de aula não significa, portanto, introduzir um tema externo ao universo dos estudantes, mas sistematizar pedagogicamente aquilo que já atravessa suas famílias, seus deslocamentos e suas memórias, convertendo a experiência do conflito em consciência territorial crítica e em instrumento de continuidade da própria luta.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 21 – Mapa político do território: Açaizal e entorno



Autoria: *Davi Mateus da Silva Sousa — 6º ano.*

Descrição Analítica: *Mapa nomeado com legenda implícita: floresta, igapó, roçado, campos de gado, plantação de soja/milho, fazenda, Ipaupixuna, Amparador, Murumuru, igarapés, cemitério, campo de futebol, secretaria, casa dos professores. As aldeias vizinhas e os elementos do agronegócio (platanção de soja, campos de boi) identificados na mesma folha que o espaço Munduruku. Mapa político sem mediação: a pressão territorial vista de dentro.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, outubro de 2024.

O mapa de Davi Mateus da Silva Sousa é exatamente o conteúdo educativo que esta

seção propõe. Um estudante do 6º ano — dez ou onze anos de idade — produziu, sem instrução prévia sobre cartografia política, o documento que qualquer laudo antropológico de demarcação precisaria incluir: a representação simultânea do território Munduruku e das forças que o pressionam, na mesma escala, na mesma folha, sem hierarquia entre o que é "nosso" e o que é "deles". Floresta, igapó e roçado convivem com campos de boi, plantação de soja e fazenda. As aldeias vizinhas — Ipaupixuna, Amparador, Murumuru — aparecem como rede, não como pontos isolados. Os igarapés têm traçado. O cemitério tem lugar. A secretaria e a casa dos professores existem no mesmo plano que as pressões do agronegócio. Davi Mateus não precisou de nenhum marco jurídico para saber o que pertence ao território e o que o ameaça: cresceu vendo essa fronteira se mover. O que a oficina de cartografia ofereceu foi apenas o suporte — papel, lápis, tempo — para que esse conhecimento, que ele já carregava no corpo, se tornasse documento. Que um estudante do 6º ano produza espontaneamente o mapa que funda o argumento da demarcação — identificando pela sua localização relativa as aldeias, as florestas, as roças e as fazendas que as circundam — é a demonstração mais direta de que a luta pela demarcação já é conteúdo educativo na Aldeia Açaizal, antes mesmo de ser inserida formalmente no currículo. A escola não precisa levar a demarcação para dentro: ela já está lá, na memória territorial de cada estudante que cresce sabendo onde começa a soja e onde ainda existe o igapó.

A relação entre escola e território não é apenas metafórica. Aguiar (2024) documenta que, na aldeia Amparador, a concessão de "posse fundiária" de parcela da aldeia a um fazendeiro resultou, diretamente, na queima da escola comunitária — episódio que apagou do território "absolutamente tudo o que havia dos indígenas naquele lugar", nas palavras da própria cacica Elenice Oliveira (apud Aguiar, 2024, p. 145). A reconquista posterior de uma nova estrutura escolar para a aldeia Amparador, a Escola Santa Helena, deve ser lida, nesse contexto, como ato de retomada territorial tanto quanto pedagógico. Quando o agronegócio destrói uma escola indígena, não está apenas impedindo o acesso à educação: está removendo um dos instrumentos de presença e afirmação identitária do povo no território.

Diante deste cenário de conflito territorial, a escola indígena assume função que extrapola a dimensão estritamente pedagógica, constituindo-se como espaço de afirmação política e cultural. Esta relação entre educação escolar indígena e luta territorial manifesta-se de múltiplas formas, a começar pela própria arquitetura da Escola Wupurum-Tip. Como destaca reportagem sobre a recente reconstrução da escola:

"Essa é a primeira escola do Brasil a ser construída em uma arquitetura

> *semelhante às habitações indígenas. O formato das salas de aula é diferente dos utilizados em outras escolas. Uma arquitetura encontrada em construções dos povos originários." (Reporter Eduardo Brito, apud Morais, 2024, 0:31-0:58)*

A escolha de uma arquitetura que referencia as construções tradicionais não é meramente estética, mas gesto político de afirmação identitária. Como explicita o diretor da escola, Elias Morais:

> *"Hoje ela desempenha o papel de fortalecimento da cultura e do nosso processo de demarcação do território. Esse é um orgulho que as nossas lideranças, nossos caciques, os anciões, os indígenas que estão aqui no território Munduruku e Apiacá têm, por terem sido os precursores desse projeto que foi muito coletivo." (Elias Morais, apud Morais, 2024, 2:27-2:45)*

A arquitetura da Escola Wapurũm-Tip – primeira escola no Brasil construída em formato de aldeia indígena (Morais, 2024, 0:31-0:58) – não é mera escolha estética, mas afirmação política. Como explicita o diretor Elias Morais, a escola "desempenha o papel de fortalecimento da cultura e do nosso processo de demarcação do território" (apud MORAIS, 2024, 2:27-2:45). Esta formulação articula educação escolar indígena, afirmação identitária e luta territorial como dimensões indissociáveis da resistência Munduruku. A relação entre escola e território converge com a análise de que o currículo indígena deve estar "enraizado no território pelos Munduruku" (ver seção 2.2), materializando-se não apenas nos conteúdos mas também na própria arquitetura escolar.

Os desafios enfrentados pela educação escolar indígena Munduruku incluem a conquista de infraestrutura adequada. Como relata Elias Morais, diretor da Escola Wapurũm-Tip, "ao longo de anos tem lutado para a construção das escolas indígenas padrão" (apud VÍDEO CARTAS TAPAJÓS, 2021, 1:50-2:20). A recente construção da escola em arquitetura indígena representa conquista dessa luta histórica, mas também evidencia que direitos constitucionalmente garantidos dependem de mobilização política contínua para se efetivarem.

Esta formulação articula explicitamente três dimensões: cultura, território e demarcação, evidenciando que a escola opera simultaneamente nos planos simbólico (fortalecimento cultural), material (território) e político-jurídico (demarcação). Trata-se, portanto, de compreender a educação escolar indígena como prática de territorialização, no sentido proposto por Raffestin (1993), segundo o qual os atores sociais territorializam o espaço ao se apropriar dele concreta e simbolicamente.

A apropriação simbólica do território pela via educacional manifesta-se, entre outras

formas, pela valorização da língua Munduruku e dos saberes tradicionais no currículo escolar. Os próprios estudantes reconhecem e valorizam esta dimensão da proposta pedagógica, como evidenciam depoimentos coletados em reportagem sobre a escola:

> *"O que eu mais gosto é das aulas, de todas as aulas, principalmente das aulas de notório e língua Munduruku, do ambiente também, que é muito bom. As aulas de notório são maravilhosas e Munduruku é muito bom". (Jamily da Silva Carvalho, aluna, apud Morais, 2024, 1:35-1:48).*

Este entusiasmo com as "aulas de notório" – oficinas de saberes tradicionais – e com a língua Munduruku revela que a territorialização do currículo não é percebida como imposição externa, mas como resposta a interesses e demandas dos próprios estudantes. Mais significativo ainda é o depoimento de Ana Caroline, que explicita a compreensão da educação escolar como instrumento de continuidade cultural e resistência:

> *"O que eu mais gosto na nova escola é as atividades curriculares que tem, que são os espaços de lazer. Porque é da nossa cultura, então a gente é algo que está no nosso sangue, então a gente está levando isso para as nossas gerações próximas. (Ana Caroline, aluna, apud Morais, 2024, 2:59-3:14).*

A formulação "é da nossa cultura, então a gente é algo que está no nosso sangue" expressa a internalização profunda da identidade cultural Munduruku, enquanto a afirmação "a gente está levando isso para as nossas gerações próximas" posiciona os estudantes como interlocutores ativos no processo de transmissão cultural intergeracional. Esta consciência da responsabilidade pela continuidade cultural – formulada por uma adolescente indígena – corrobora a tese de que a educação escolar indígena, quando efetivamente territorializada e articulada ao Bem Viver, constitui instrumento de fortalecimento identitário e, portanto, de afirmação territorial. Cabe destacar que ambas as estudantes mencionam explicitamente a "nova escola" – referência à reconstrução da Escola Wapurũm-Tip em arquitetura indígena. Esta menção não é fortuita: a transformação do espaço físico articula-se à transformação do espaço pedagógico, produzindo um ambiente no qual os estudantes se reconhecem cultural e identitariamente. O "ambiente também, que é muito bom" (Jamily) e os "espaços de lazer" que expressam "nossa cultura" (Ana Caroline) evidenciam que a arquitetura indígena da escola não é mero detalhe estético, mas componente fundamental da experiência educativa territorializada. Assim, a luta pela demarcação territorial Munduruku encontra na escola indígena um espaço estratégico de reprodução: ao formar jovens que valorizam a língua, os saberes tradicionais e a identidade Munduruku, e que se compreendem como responsáveis pela transmissão cultural às "gerações próximas", a educação escolar indígena produz sujeitoss comprometidos com a

defesa do território e do modo de vida Munduruku. Trata-se, portanto, de educação a serviço da luta territorial, não paralela ou indiferente a ela.

A questão que se coloca, então, é: qual o conteúdo desta educação escolar indígena comprometida com o fortalecimento cultural e a afirmação territorial? Ou, em outros termos: o que ensinar para formar os interlocutores da luta territorial que Ana Caroline e Jamily representam? A resposta, no contexto Munduruku do Planalto Santareno, passa necessariamente pela incorporação da própria luta pela demarcação como conteúdo educativo[24].

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas "os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", estabelecendo que compete à União demarcar essas terras, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. No caso dos Munduruku do Planalto Santareno, contudo, este preceito constitucional permanece como promessa não cumprida. Como documentam Nascimento, Vieira e Rêgo (2016), os conflitos territoriais enfrentados pelos Munduruku da região intensificaram-se nas últimas décadas com a expansão do agronegócio, resultando em grilagem de terras, desmatamento, contaminação por agrotóxicos e ameaças às lideranças indígenas. A luta pela efetivação do direito constitucional à demarcação — que envolve estudos antropológicos, processos administrativos na FUNAI, embates judiciais, mobilização política e articulação de redes de apoio — tornou-se parte constitutiva da vida cotidiana da comunidade.

Aguiar (2024) documenta que a Autodemarcação do Planalto (2010-2015) envolveu um processo de aprendizado territorial coletivo: indígenas experientes da TI Maró deslocaram-se até o Planalto para compartilhar técnicas de delimitação com coordenadas GPS, inaugurando uma prática de solidariedade interterritorial que ela própria tem conteúdo educativo. José Mori Apiaká, ao avaliar o legado desse processo, lista as demandas ainda em aberto em uma só frase: "os sojeiros continuam aqui, a soja tá aí, a hidrelétrica alaga nossas terras, falta educação, posto de saúde, transporte público" (Aguiar, 2024, p. 120). Na formulação do líder Apiaká, educação não é objetivo separado da luta territorial — é parte da mesma agenda que inclui saúde, transporte e expulsão dos invasores.

Esta realidade de luta territorial não pode permanecer à margem do currículo escolar, como se constituísse problema "externo" à escola ou assunto demasiado "político" para o

[24] A demarcação territorial, além de pauta jurídico-administrativa, pode ser compreendida como resposta político-pedagógica a processos estruturais de “integração” e “desenvolvimento” que reposicionam a Amazônia como fronteira estratégica de recursos e circulação, subordinando territórios locais a exigências de competitividade e expansão de mercados. Bieri evidencia como tais políticas articulam escalas global e regional, favorecendo a entrada de grandes investimentos e a reconfiguração territorial por projetos exógenos, com impactos diretos sobre povos indígenas — cenário em que a luta pela terra se torna também disputa por futuro, autonomia e condições de reprodução social. (cf. : Bieri, 2020)

ambiente educativo. Ao contrário, a compreensão dos processos de territorialização e desterritorialização, dos marcos jurídicos que regulam os direitos territoriais indígenas, das estratégias de resistência e mobilização política, dos impactos ambientais e sociais do agronegócio sobre o território tradicional — tudo isso constitui conhecimento fundamental para a formação de jovens Munduruku comprometidos com a continuidade de seu povo. Como sintetiza uma fala recorrente entre os Munduruku entrevistados nesta pesquisa: "índio sem-terra é ninguém". Compreender o porquê desta afirmação — isto é, compreender a centralidade do território para a reprodução física, cultural e espiritual Munduruku — é tarefa educativa fundamental.

A incorporação das lutas territoriais ao currículo escolar indígena não é, contudo, inovação isolada da Aldeia Açaizal, mas estratégia adotada por diversos povos indígenas da Amazônia. Cavalcante (2023), ao analisar a formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia (MEPIA), demonstra que os encontros e assembleias do movimento indígena funcionam como espaços formativos que articulam dimensões pedagógicas, políticas e culturais. Nestes espaços, professores indígenas compartilham experiências, debatem estratégias de ensino e constroem coletivamente propostas curriculares que incorporam as lutas de seus povos. A educação escolar indígena emerge, nesta perspectiva, não como instância neutra ou meramente técnica de transmissão de conhecimentos, mas como ferramenta de mobilização e formação política — ou, nos termos desta pesquisa, como prática de territorialização do conhecimento.

No caso específico da Aldeia Açaizal, a cartografia social[25] integra a luta pela demarcação ao currículo escolar. Ao mapear os limites do território tradicional Munduruku, os conflitos com o agronegócio, os impactos ambientais da monocultura de soja, as áreas de roça e extrativismo, os lugares sagrados, os igarapés contaminados ou secos, as estratégias de resistência comunitária — a cartografia produz material didático que permite aos estudantes compreender a questão territorial não como abstração jurídica distante, mas como realidade concreta que afeta diretamente suas vidas e de suas famílias.

Mais que isso: o processo mesmo de produção do mapa social é atividade educativa, na medida em que envolve pesquisa junto aos anciãos, levantamento de histórias orais, registro fotográfico, georreferenciamento de pontos significativos do território, sistematização de informações, debate coletivo sobre o que deve constar no mapa e como representá-lo. Neste processo, os estudantes que participam da construção da cartografia social não são apenas

[25] Sobre cartografia social, ver item 2.1.

receptores passivos de conhecimento sobre o território, mas produtores ativos deste conhecimento, documentando sua própria realidade e construindo instrumentos de afirmação territorial. Trata-se, portanto, de pedagogia que articula pesquisa, documentação, reflexão crítica e ação política — dimensões indissociáveis da educação escolar indígena comprometida com o Bem Viver e a luta territorial.

4.3.3 As redes interétnicas e o aprendizado da solidariedade

A articulação dos Munduruku com outros povos do Baixo Tapajós, mediada pelo CITA, constitui uma dimensão educativa adicional. Peixoto, Arenz e Figueiredo (2012) documentam como o movimento de etnogênese no Baixo Tapajós, a partir dos anos 1990, envolveu a construção de alianças entre diferentes povos — Munduruku, Borari, Arapiun, Tupinambá, entre outros — que, apesar de suas especificidades étnicas, compartilhavam lutas comuns por território usado, educação e saúde.

Esta capacidade de articulação interétnica é uma expressão da relacionalidade ampliada discutida no capítulo anterior. Ela demonstra que o Bem Viver Munduruku não se restringe ao âmbito de uma aldeia ou povo, mas se expande para abarcar redes de solidariedade e reciprocidade em múltiplas escalas — da família à aldeia, da aldeia ao povo Munduruku, dos Munduruku aos demais povos indígenas da região, dos povos indígenas aos movimentos sociais mais amplos.

O Diretor Elias Morais da Silva fornece um exemplo concreto dessa articulação interétnica no campo educacional ao descrever os avanços compartilhados na região:

> *"Tivemos também avanços de modo geral aqui na região, principalmente na autonomia de as aldeias, as escolas terem seus gestores indígenas. De a gente ter uma portaria específica de lotação de professores e de formação de turmas, que ela é diferente das outras escolas não indígenas". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A conquista de uma portaria específica para escolas indígenas e a autonomia na escolha de gestores indígenas são resultados de lutas que transcendem o âmbito de uma aldeia particular, demonstrando a eficácia da articulação interétnica como estratégia política.

Para a educação escolar, esta dimensão tem implicações importantes. Ao incorporar no currículo o estudo das redes interétnicas e das alianças políticas dos Munduruku, a escola pode contribuir para a formação de uma consciência solidária que transcende o localismo sem abandonar o enraizamento territorial. Os estudantes podem aprender que a defesa de seus direitos é fortalecida pela articulação com outros povos e movimentos, e que as lutas locais se

conectam a lutas maiores pela justiça socioambiental. A cartografia social, ao registrar estas redes e conexões, produz uma representação visual que torna tangíveis relações políticas que, de outro modo, permaneceriam abstratas para os estudantes mais jovens.

4.4 A CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DA ALDEIA AÇAIZAL

As seções anteriores deste capítulo construíram as bases conceituais e contextuais para o que aqui propomos: uma **cartografia educacional** da Aldeia Açaizal, entendida como a articulação entre o mapeamento participativo do território usado e a construção de uma proposta pedagógica culturalmente situada para a escola indígena. Trata-se de demonstrar, de forma concreta, como a cartografia social produzida coletivamente pode servir como instrumento pedagógico e político de resistência — respondendo, assim, ao objetivo central desta tese.

O modelo de gestão compartilhada entre escola e lideranças indígenas encontra precedente documentado na literatura sobre escolas Munduruku. Sousa e Sousa (2012) registram que, nas aldeias Munduruku de Itaituba-PA, "a gestão das escolas é compartilhada com as lideranças indígenas que se reúnem sempre que julgam necessário" (Sousa; Sousa, 2012, p. 172) — e que o ensino do idioma é mobilizado pelas lideranças como forma de "reafirmar a identidade Mundurukú", porque a língua é "condição fundamental para a reprodução do grupo social na situação de contato" (p. 167-168). O que a Escola Wapurũm-Tip pratica em Açaizal inscreve-se, portanto, numa tradição mais ampla de escolas indígenas Munduruku que elegem a gestão comunitária e a língua como pilares da diferenciação curricular.

4.4.1 O mapeamento participativo como prática pedagógica

A proposta de utilizar a cartografia social como eixo estruturante da educação escolar indígena na Aldeia Açaizal fundamenta-se na compreensão, desenvolvida ao longo deste capítulo, de que o território não é apenas base material de existência, mas arena de conflitos e objeto de disputas políticas que exigem instrumentos específicos de afirmação e defesa. Esta compreensão é explicitada pelo próprio Cacique Josenildo Munduruku ao avaliar as estratégias de resistência territorial da comunidade:

> *Algumas dessas áreas que, apesar da pressão, a gente consegue manter, só estão em pé devido à nossa luta, devido às nossas denúncias, devido à nossa persistência e permanência para que elas pudessem estar em pé. (Josenildo Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 4:35-5:03).*

Esta fala evidencia que a manutenção do território Munduruku não resulta do reconhecimento espontâneo de direitos pelo Estado, mas da luta ativa, denúncia sistemática e

persistência política da comunidade. A Cartografia Social da Aldeia Açaizal insere-se nesta estratégia de resistência: o mapa funciona como instrumento de denúncia das invasões, das ameaças e dos impactos ambientais, e como afirmação do território tradicionalmente ocupado. Como prossegue o Cacique:

> *Nós estamos firmes, fortes, vamos continuar na luta, vamos continuar denunciando, vamos continuar lutando para que a legislação, a Constituição Federal, que nos ampara, que ampara todos os direitos do povo brasileiro, ela seja respeitada. (Josenildo Munduruku, apud CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, 5:40-6:00).*

A referência à "Constituição Federal" e à "legislação" que ampara os direitos indígenas posiciona a cartografia social no campo do direito, não do favor. O mapa torna-se, assim, ferramenta de objetivação jurídico-política da reivindicação territorial: documenta o território usado, torna visíveis os conflitos, confere legitimidade à demanda por demarcação. É a partir desta compreensão da cartografia como instrumento político de luta — e não como mera técnica neutra de representação espacial — que se deve pensar o mapeamento participativo como prática pedagógica na Escola da Aldeia Açaizal. Trata-se de formar estudantes capazes não apenas de ler mapas, mas de produzi-los como ferramenta de afirmação territorial; não apenas de conhecer o território tradicional, mas de documentá-lo, sistematizá-lo e defendê-lo; não apenas de compreender os conflitos, mas de denunciá-los e combatê-los com base no marco jurídico constitucional.

O processo de construção da cartografia social da Aldeia Açaizal, iniciado durante a pesquisa de mestrado (Rocha, 2021) e aprofundado nesta tese de doutorado, constitui, em si mesmo, uma prática pedagógica que operacionaliza esta função política. Ao reunir anciãos, lideranças, professores, estudantes e demais membros da comunidade para mapear coletivamente o território usado, o processo ativa dinâmicas educativas que transcendem o formato escolar convencional, articulando pesquisa, documentação, transmissão cultural e formação política.

O mapeamento participativo desenvolvido na escola da Aldeia Açaizal não se reduz à produção de representações espaciais, mas configura-se como processo de grafar o espaço (Oliveira Jr., 2009) – ação criadora que produz geografias, não mera aplicação de técnicas cartográficas. Quando estudantes Munduruku desenham rios, roças, trilhas, lugares sagrados e limites territoriais, não estão simplesmente capturando informações geográficas preexistentes, mas produzindo versões imagéticas do território usado que afirmam modos específicos de habitar, circular e significar o espaço.

Esta compreensão da cartografia participativa como prática pedagógica e política encontra precedentes significativos na experiência amazônica. O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), que produziu o fascículo sobre o Território Indígena Munduruku do Planalto (PNCSA, 2015), demonstrou a viabilidade e a potência deste tipo de mapeamento. A experiência do PNCSA evidenciou que, quando as comunidades são protagonistas do processo cartográfico, os mapas produzidos não se limitam à representação de elementos físicos, mas incorporam dimensões simbólicas, históricas e políticas que a cartografia convencional não é capaz de captar — exatamente as dimensões que a fala do Cacique Josenildo enfatiza como necessárias à luta territorial.

No plano teórico, Acselrad (2008; 2013) argumenta que a cartografia social emerge como um campo de disputa cartográfica, onde comunidades tradicionais buscam o reconhecimento de suas formas próprias de expressão espacial. Para o contexto da Aldeia Açaizal, isso significa que o mapa produzido pela comunidade não é simplesmente uma representação do território usado — ele é, simultaneamente, afirmação de existência (respondendo à negação da identidade indígena pelos sojeiros), instrumento de reivindicação (fundamentando a demanda por demarcação) e documento pedagógico que registra saberes ameaçados de desaparecimento pela expansão do agronegócio.

A dimensão política e pedagógica da cartografia participativa articula-se a uma dimensão epistemológica fundamental: a disputa sobre quem tem legitimidade para produzir conhecimento geográfico. Oliveira Jr. (2009) argumenta que toda imagem espacial é gesto na cultura geográfica que disputa legitimidade ao pretender fazer a realidade funcionar conforme apresentada. Nessa perspectiva, os mapas comunitários produzidos pela escola não são "representações subjetivas" a serem corrigidas por mapas científicos "objetivos", mas geografias autorais que disputam, em pé de igualdade, o direito de dizer o que é e onde está o território usado Munduruku. Quando um mapa comunitário inclui áreas de coleta além dos limites da TI oficialmente demarcada, não está "errando" – está grafando o território usado real, aquele efetivamente usado, conhecido, significado pelos Munduruku.

Essa prática pedagógica opera também como educação do olhar (Oliveira Jr., 2009). O autor argumenta que imagens (mapas, fotografias, filmes) não apenas mostram o espaço, mas educam nossos olhos para vê-lo de determinada maneira. Mapas oficiais educam para ver o território usado como superfície delimitada por linhas precisas, mensurada em hectares, apropriável como propriedade. Mapas participativos educam para ver o território usado como teia de relações, atravessado por histórias, habitado por seres múltiplos, irredutível à propriedade individual.

Ao produzir seus próprios mapas, portanto, estudantes Munduruku não estão apenas "aprendendo cartografia", mas descolonizando o olhar: recusando a colonialidade epistêmica que decretou que apenas certos saberes (científicos, ocidentais) podem produzir representações legítimas do mundo. Afirmam-se como autores cartográficos – autores de geografias, não objetos de mapeamento alheio. Este processo de descolonização do olhar é, em si mesmo, prática educativa decolonial que forma interlocutores capazes de documentar, sistematizar e defender seu território com instrumentos reconhecidos pelo Estado (mapas, coordenadas geográficas, memoriais descritivos), sem abdicar de sua perspectiva propriamente indígena sobre o que é e significa o território.

Na Escola Wapurũm-Tip, esta prática de mapeamento participativo se articula com os quatro grandes projetos pedagógicos que estruturam o calendário escolar, conforme relatado pelo Diretor Elias Morais da Silva:

> *"Dentro do nosso calendário, calendário anual, a gente trabalha quatro grandes projetos ao longo do ano. Dois no primeiro semestre e dois no segundo. […] Em abril é a Semana dos Povos Indígenas, uma semana de atividade na qual a gente, nesse período, faz as oficinas com nossos alunos, as oficinas de remédios tradicionais, oficinas de artesanato, oficina de grafismo. […] No mês de junho, […] a Noite Cultural Indígena […] é onde a gente, nesse período, trabalhamos muito a culinária indígena também, as danças. […] Em setembro, […] a Semana da Mãe Terra. […] E, em novembro, […] os Jogos Integrados, Munduruku Kuiapiaká". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

Estes quatro projetos — Semana dos Povos Indígenas, Noite Cultural Indígena, Semana da Mãe Terra e Jogos Integrados Munduruku Kuiapiaká — constituem momentos em que a escola se abre para o território usado e a comunidade se torna sala de aula. A Semana da Mãe Terra, em particular, materializa a territorialização do currículo ao levar os estudantes para fora do espaço escolar, percorrendo nascentes, sítios arqueológicos e espaços sagrados do território usado — atividade que se articula diretamente com o mapeamento participativo, na medida em que os lugares visitados são também lugares mapeados. Os Jogos Integrados, por sua vez, reúnem estudantes de diferentes aldeias Munduruku, promovendo a articulação intraterritorial por meio de modalidades indígenas como arco e flecha, corrida com tora e subida no açaizeiro.

Para além desses quatro grandes projetos estruturantes, a escola desenvolve iniciativas transversais que evidenciam sua capacidade de traduzir programas externos em linguagem pedagógica própria — operação análoga à que se propõe com o mapeamento participativo. O Projeto de Educação Fiscal, desenvolvido em 2024 no âmbito do Programa Nacional de

Educação Fiscal, exemplifica essa tradução: a escola adapta os módulos padronizados da ESAF ao contexto Munduruku, transformando atividades de arco e flecha em dinâmicas de aprendizagem sobre tributos, criando jogos na língua Munduruku para identificar patrimônios públicos e produzindo poesias musicadas com maracá. A atividade denominada *Uk'a etaybin ewejo* ("casinha dos saberes indígenas") sintetiza essa operação: um mural construído com materiais naturais do território usado — palhas, talas, sementes, cipós — serve de suporte para a exposição de conteúdos sobre educação fiscal e conservação do patrimônio (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2024). Esta capacidade de "indigenizar" conteúdos externos, mantendo a integridade pedagógica e cultural da escola, é a mesma que permite transformar técnicas cartográficas convencionais em cartografia social decolonial.

FIGURA 11 – Oficina de Cartografia



Fonte: Autora, março de 2025.

Do ponto de vista pedagógico, as oficinas de mapeamento participativo realizadas durante esta pesquisa revelaram dinâmicas educativas que exemplificam concretamente o que significa formar interlocutores cartográficos comprometidos com a luta territorial. Quando anciãos Munduruku narram a história de um lugar para os jovens que anotam e registram no mapa, está em operação um processo de transmissão intergeracional de conhecimento que articula oralidade (saber tradicional) e escrita cartográfica (instrumento de luta contemporânea). Quando famílias identificam no mapa as áreas de conflito com o agronegócio, está em operação um processo de educação territorial e política que torna visível e objetiva as ameaças descritas

pelo Cacique Josenildo. Quando crianças desenham os caminhos que percorrem diariamente — da escola ao igarapé, do igarapé à roça, da roça à casa —, está em operação um processo de reconhecimento e valorização do território vivido, aquele que Ana Caroline descreveu como "da nossa cultura […] no nosso sangue".

O mapeamento participativo configura-se, assim, como prática pedagógica que articula múltiplas dimensões da educação escolar indígena comprometida com o Bem Viver e a luta territorial: (1) dimensão política — formar interlocutores capazes de denunciar invasões e fundamentar juridicamente reivindicações; (2) dimensão epistemológica — descolonizar o olhar, afirmando-se como produtores legítimos de conhecimento geográfico; (3) dimensão cultural — registrar saberes tradicionais sobre o território, garantindo sua transmissão às novas gerações; (4) dimensão técnica — dominar instrumentos cartográficos reconhecidos pelo Estado sem abdicar da perspectiva indígena. Nas próximas subseções, analisaremos como essa prática se desdobra em eixos temáticos curriculares (4.4.2) e em produtos pedagógicos concretos como o Atlas Social (4.4.3).

4.4.2 Da cartografia ao currículo: eixos temáticos para a escola da Aldeia Açaizal

A partir da articulação entre a cartografia social, o Bem Viver e a educação escolar indígena, propomos quatro eixos temáticos que podem orientar a organização curricular da escola da Aldeia Açaizal. Estes eixos não substituem os componentes curriculares previstos na legislação educacional; antes, oferecem princípios organizadores que permitem articular os conteúdos escolares em torno de questões significativas para a comunidade.

Cabe explicitar, antes de apresentar os eixos, a concepção de cultura que sustenta esta proposta e os quadros que a sistematizam. Por cultura não se entende aqui um repertório fixo de traços — danças, artesanato, língua, rituais — a ser inventariado e preservado, mas o processo dinâmico e relacional pelo qual um povo produz e ressignifica continuamente seus modos de existir no território. Recusa-se, portanto, a noção essencialista que congela a identidade Munduruku em uma lista de elementos autênticos — noção que, levada à escola, produziria a folclorização que Barreto (2021) e Walsh (2009b) criticam. Adota-se, em seu lugar, uma compreensão de cultura como prática viva, em que tradição e transformação não se opõem: os jovens que usam redes sociais, a professora que recodifica o programa de educação fiscal em língua Munduruku e as crianças que cartografam a escola de arquitetura indígena não estão "perdendo" cultura, mas produzindo-a. É essa concepção — coerente com a interculturalidade crítica e com o perspectivismo discutidos nos capítulos anteriores — que permite que os quadros a seguir organizem conteúdos e práticas sem reduzi-los a um inventário estático: o que

neles se sistematiza não é a "cultura Munduruku" como objeto, mas as relações territorializadas a partir das quais essa cultura se faz e se refaz.

Antes de desenvolver cada eixo em sua especificidade, o Quadro 8 apresenta uma visão de conjunto da proposta, organizando, de forma sintética, os princípios teóricos que fundamentam cada eixo, os conteúdos e práticas Munduruku que lhes dão substância e os componentes da Base Nacional Comum Curricular com os quais dialogam. Esta sistematização não pretende reduzir a riqueza de cada eixo a uma linha de tabela, mas oferecer ao leitor um mapa de leitura que torne visíveis as articulações internas da proposta — articulações que, quando percorridas apenas em prosa, podem perder a dimensão de conjunto. A proposta, vista em perspectiva, revela uma lógica de organicidade: cada eixo emerge de um princípio epistemológico distinto (cosmografia, ontologia não separatista, decolonialidade, perspectivismo), mas todos convergem para o mesmo horizonte — a formação de sujeitos Munduruku enraizados no território, politicamente situados e culturalmente afirmados.

QUADRO 8 – Eixos temáticos do currículo cartografado

Eixo temático	Princípio orientador	Conteúdos Munduruku	Diálogo com BNCC
Território e pertencimento	Cosmografia e r-existência	Mapeamento participativo, lugares sagrados, autodemarcação	Geografia, História
Bem Viver e práticas comunitárias	Ontologia não-separatista	Farmácia tradicional, roça, festa do açaí, Notório Saber	Ciências, Arte, Ed. Física
Direitos e lutas políticas	Decolonialidade	Protocolo de Consulta, CIMAP, legislação indígena	Sociologia, Linguagens
Diálogos interculturais	Perspectivismo	Língua Munduruku, relações interétnicas, *ahe ytãwra*	Língua Portuguesa, Línguas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Primeiro eixo: Território usado e pertencimento. Este eixo abrange os conhecimentos sobre o território usado Munduruku em suas múltiplas dimensões: geografia física, história de ocupação, narrativas cosmogônicas associadas aos lugares, biodiversidade, recursos naturais, limites territoriais e conflitos. A cartografia social fornece o material de base para este eixo, que pode ser trabalhado de forma transversal em disciplinas como Geografia, História, Ciências e Língua Munduruku. As atividades pedagógicas incluem caminhadas pelo

território usado com anciãos, oficinas de mapeamento, pesquisa sobre toponímias em língua Munduruku e produção de relatos sobre a história oral da comunidade.

A urgência dessa política linguística não é abstrata. Robertino (2023) documenta, a duzentos quilômetros de Santarém, o destino de uma língua sem escola: o povo Apiaká, cuja língua foi sistematicamente suprimida pela ação missionária, chegou ao ponto em que Pedrinho Kamassuri (in memoriam) era o único falante em sua aldeia. Hoje os próprios pais Apiaká não falam o idioma materno e buscam reaprendê-lo para ensiná-lo aos filhos. A escola é, para eles, a única instituição capaz de reverter esse processo. Na Aldeia Açaizal, a Língua Munduruku ainda está viva e é ensinada: a escola Wapurũm-Tip tem a responsabilidade de mantê-la assim.

Segundo eixo: Bem Viver[26] e práticas comunitárias. Este eixo contempla os saberes e práticas territorializadas do Bem Viver Munduruku — agricultura tradicional, pesca, caça, uso de plantas medicinais, puxirum, rituais — conforme documentados no capítulo 3. Trata-se de reconhecer, conforme propõe Munduruku (2012), que a educação indígena é um processo holístico e contínuo, intrinsecamente ligado às práticas culturais e ao cotidiano das comunidades. A professora Daiane Sousa detalha os conteúdos trabalhados na disciplina de Notório Saber, que exemplificam a materialização deste eixo:

> *"A nossa aula diferenciada, nós trabalhamos muito com as plantas medicinais, como é feito o uso dela, de que forma pode ser feita, assim como ela tem os benefícios, mas ela também tem os malefícios. Se a gente não souber como fazer o uso da planta, ela também pode causar vários problemas. Também trabalhamos com a questão da preservação da natureza, com os animais, a preservação dos animais, como é feito o plantio da roça, como é feito o roçado, os processos, como é feito. Trabalhamos também com os sítios arqueológicos, com aquilo, tudo que ficou dos nossos parentes, aquilo que eles deixaram". (Sousa, Daiane. Interlocução sobre Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A disciplina de Notório Saber recupera, em formato curricular contemporâneo, uma função pedagógica que o povo Munduruku exerceu ao longo de sua história. A Carta das Lideranças Munduruku ao governo (Povo Munduruku, 2013), documento no qual o próprio povo narra seus conhecimentos e demandas, descreve o Uksa — a casa dos homens — como o espaço onde pajés, contadores de histórias, artesãos, conhecedores de plantas medicinais e intérpretes de sonhos transmitiam, a qualquer jovem que ingressasse, "todas as medicinas, cosmologia, histórias, ciências, pajelanças, todas as ciências do conhecimento". O Notório Saber, ao convocar anciãos como docentes e ao organizar curricularmente o conhecimento

[26] Para o conceito de Bem Viver, ver item 3.1.

ancestral, atualiza no espaço escolar o que o Uksa realizava no espaço comunitário: a transmissão sistemática, intergeracional e deliberada dos saberes que constituem o ser Munduruku.

O que esse processo holístico parece numa tarde de aula na Escola Wapurũm-Tip — antes de qualquer sistematização curricular — é o que a Imagem Cartográfica 22 registrou.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 22 – Escola como lugar de vida: cotidiano Wapurũm-Tip



Autoria: *Yuri Patrick Rocha Pires — 4º ano.*

Descrição Analítica: *Escola com arquitetura indígena real (telhado amarelo inclinado), pessoas sentadas ao fundo, galinha no chão, figuras em movimento, cerca, 'HA HA' de alguém rindo. A escola não como instituição — como lugar onde a vida acontece. Contraposição direta ao argumento sobre decolonização: a Wapurũm-Tip aparece como espaço de alegria e convivência cotidiana*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

O mapa de Yuri Patrick Rocha Pires não representa a escola como instituição — representa a escola como acontecimento. O telhado amarelo inclinado com arquitetura indígena que o diretor Elias celebrou como "orgulho das lideranças" e que Jamily e Ana Caroline descreveram como "ambiente muito bom" e "espaços de lazer" aparece aqui convertido em desenho por uma criança do 4º ano que não precisou de nenhuma instrução curricular para registrar o que a escola significa: pessoas sentadas, figuras em movimento, uma galinha no

chão, e alguém rindo — "HA HA" — escrito com tanta naturalidade que o riso se torna dado cartográfico. A galinha que Yuri desenhou no pátio não é detalhe: é currículo. Ela pertence ao mesmo espaço onde se aprende sobre a roça, os animais e a preservação da natureza — os mesmos conteúdos que a professora Daiane Sousa descreve como núcleo das aulas de Notório Saber. Yuri não mapeou a escola como edificação a ser descrita; mapeou a escola como lugar onde a vida acontece — e é exatamente essa distinção que o segundo eixo temático propõe preservar: um currículo que não converte a galinha no quintal em "fauna local" para a disciplina de Ciências, nem o riso de quem brinca no pátio em "desenvolvimento socioemocional" para a BNCC, mas que reconhece na cena cotidiana — galinha, riso, movimento, arquitetura indígena: o território vivido que deve ser o ponto de partida de qualquer organização curricular. Que a escola de arquitetura indígena apareça no mapa de Yuri com a mesma naturalidade com que aparece o campo de gado no mapa de Davi Mateus ou o açaizeiro no mapa de Douglas Kadú é a demonstração empírica do argumento desta seção: a Escola Wapurũm-Tip já é, para as crianças que a habitam, parte constitutiva do território — não equipamento externo inserido no espaço comunitário, mas lugar que pertence ao mesmo mundo que o ramal, o igarapé e a roça. É dessa pertença — e não de nenhuma imposição curricular — que os quatro eixos temáticos, e em especial este segundo, precisam partir.

A importância deste eixo transcende o contexto local. Carvalho (2021), ao fundamentar conceitualmente o instrumento do Notório Saber como titulação acadêmica para mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais, argumenta que se trata de uma verdadeira revolução epistemológica no mundo acadêmico brasileiro, pois desafia a colonialidade que historicamente excluiu os detentores dos saberes tradicionais dos espaços de produção e transmissão de conhecimento. O autor defende que a inclusão desses mestres como docentes nas universidades — e, por extensão, nas escolas — constitui o que denomina “cotas epistêmicas”, uma estratégia de descolonização que reconhece a legitimidade de saberes produzidos fora dos marcos da ciência ocidental. Na escola, este eixo pode ser trabalhado por meio de projetos interdisciplinares que envolvam anciãos e mestres tradicionais como educadores, em consonância com a disciplina de “notório saber” prevista em Projetos Político-Pedagógicos de escolas indígenas.

Terceiro eixo: Direitos, lutas e organização política. Este eixo aborda a história do movimento indígena no Baixo Tapajós, a legislação indigenista (com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a LDB), as organizações políticas Munduruku (CIMAP, CITA), os processos de demarcação territorial e os conflitos socioambientais contemporâneos. A cartografia social dos conflitos e das articulações políticas fornece material didático para este

eixo, que pode ser trabalhado em História, Estudos Sociais e projetos de pesquisa. Silva e Rocha (s.d.), ao discutirem a educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros, enfatizam que a formação para a cidadania intercultural requer o conhecimento dos direitos específicos dos povos indígenas e das estratégias de luta para sua efetivação.

Quarto eixo: Diálogos interculturais e interepistêmicos. Este eixo contempla o diálogo entre os saberes Munduruku e os conhecimentos sistematizados pelas ciências ocidentais, em uma perspectiva de interculturalidade crítica. O diretor Elias Morais da Silva destaca que a consolidação institucional desse diálogo avança com a formalização da matriz curricular diferenciada:

> *"A nossa matriz curricular, que está em processo lá no conselho municipal de aprovação, para que o notório saber, a língua munduruku, nheengatu, se torne em disciplinas e dão garantia também aos professores que atuam nessas disciplinas". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025*).

A aprovação da matriz curricular pelo Conselho Municipal de Educação representará um marco na institucionalização da educação diferenciada, garantindo que o notório saber e as línguas indígenas deixem de ser atividades complementares e se tornem componentes curriculares com o mesmo *status* das demais disciplinas. A conquista desse reconhecimento institucional, contudo, é apenas o primeiro passo de um processo mais complexo, como evidenciam Cardoso, Mustafa e Simas (2022) em sua análise da educação Munduruku no Amazonas: mesmo quando os componentes curriculares diferenciados são formalmente incluídos na matriz, persiste a dificuldade de definir conteúdos, elaborar materiais e garantir a formação adequada dos professores que irão ministrá-los. Souza e Bruno (2017) alertam para o perigo de avaliar os estudantes indígenas com parâmetros alheios a sua realidade cultural, produzindo o que chamam de "suposto fracasso escolar" — quando, na verdade, o que fracassa é o modelo pedagógico imposto. Este eixo busca superar esta armadilha, propondo que os conteúdos das disciplinas escolares — Matemática, Língua Portuguesa, Ciências — sejam trabalhados em diálogo com os saberes Munduruku, e não em oposição a eles. A cartografia social, ao documentar os conhecimentos ecológicos, astronômicos, geográficos e históricos da comunidade, oferece pontos de partida para estes diálogos.

O contraste ganha precisão geográfica quando se considera que Robertino (2023), ao diagnosticar a escola indígena Munduruku Ikõ Bijãtpu na Aldeia Praia do Mangue, no Médio Tapajós — duzentos quilômetros rio acima de Santarém —, encontrou em 2022 exatamente o ponto de partida que a Escola Wapurũm-Tip começou a superar em 2009: ausência de PPPI, de

materiais didáticos específicos, de calendário diferenciado e de corpo docente indígena indicado pela comunidade. As conquistas de Açaizal não são o estado normal das escolas indígenas do Tapajós; são o resultado de um processo específico de luta que a cartografia social aqui documentada integra e continua. A comparação é reveladora justamente porque as duas escolas partilham o mesmo pertencimento étnico, a mesma bacia hidrográfica e marcos legais idênticos: se a Escola Wapurũm-Tip avançou onde a Ikõ Bijãtpu permanece no ponto de partida, a diferença não se explica pela legislação — que é a mesma para ambas —, mas pela existência, em Açaizal, de um processo organizativo capaz de traduzir o direito abstrato em prática concreta. Isso sugere que a diferenciação da educação escolar indígena não decorre automaticamente do reconhecimento formal de direitos, mas depende da mobilização comunitária que os transforma em realidade cotidiana. O intervalo de treze anos que separa os dois diagnósticos (2009 em Açaizal, 2022 na Praia do Mangue) não indica um atraso a ser recuperado pela simples passagem do tempo, mas evidencia que cada conquista precisou ser ativamente construída, e que, sem esse trabalho de base, o tempo, por si só, não produz diferenciação alguma. É nesse sentido que a experiência de Açaizal, longe de ser um caso isolado, oferece um parâmetro do que se torna possível quando comunidade, escola e pesquisa se articulam em torno da defesa do território.

O Quadro 9 sintetiza esse contraste ponto a ponto, tomando as mesmas dimensões institucionais como critério de comparação para as duas escolas.

QUADRO 9 – Wapurũm-Tip × Ikõ Bijãtpu: conquistas comparadas

Dimensão	**Escola Wapurũm-Tip (Açaizal, 2024)**	**Escola Ikõ Bijãtpu (Praia do Mangue, 2022)**
Projeto Político-Pedagógico	PPPI coletivo aprovado em assembleia (set. 2024)	Ausente — professores reivindicam como urgência
Corpo docente	100% indígena, indicado pelas lideranças	Professores não indígenas contratados pela SEMED
Língua indígena	Componente curricular formal (4 aulas/semana)	Ausente do currículo
Calendário letivo	Adaptado ao ciclo cultural e produtivo	Segue calendário municipal padrão
Materiais didáticos	Caderno de memórias (2023), Atlas Social (em construção)	"O mesmo material que o não indígena usa"
Notório Saber	Disciplina curricular regular (4 aulas/semana)	Ausente

Fonte	PPPI/2024; Silva (2025)	Robertino (2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Robertino (2023).

Essa proposta de territorialização curricular encontra ancoragem concreta em um trabalho recente sobre a mesma escola. Silva (2025), em sua dissertação sobre a construção da escola indígena Wapurũm-Tip pelo povo Munduruku do Planalto, documenta que os professores da escola já conquistaram a inclusão formal da Língua Munduruku como disciplina curricular — fruto de processo iniciado em 2022, quando, segundo o relato do diretor Elias, "fizemos a primeira reunião para construir o PPP" (Silva, 2025). Além da língua, Silva (2025) descreve a formalização de "oficinas de notório saber" como componente curricular regular, nas quais os anciãos e detentores de conhecimento tradicional assumem a docência de práticas que não têm equivalente nos currículos municipais padronizados. Esses avanços concretos, que precedem ou acompanham a pesquisa aqui apresentada, demonstram que os eixos temáticos propostos neste trabalho não partem do zero: dialogam com um processo já em curso, do qual esta tese pretende ser instrumento de sistematização, aprofundamento e legitimação acadêmica.

O PPPI da Escola Wapurũm-Tip[27], construído coletivamente e aprovado em assembleia participativa em setembro de 2024, detalha que as oficinas de Notório Saber e Língua Indígena já estão inseridas no horário escolar com quatro aulas semanais cada, e que a matriz curricular em aprovação visa torná-las componentes obrigatórios, garantindo a vinculação formal de professores (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2023a). O Regimento Escolar, por sua vez, estabelece a base nacional comum acrescida de parte diversificada que inclui essas oficinas como espaços regulares de ensino (ESCOLA WAPURÃM-TIP, Regimento Escolar, 2023b). Esses documentos institucionais revelam que a formalização não é aspiração futura, mas processo em curso, amparado pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que prevê a organização curricular por "eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais" e o reconhecimento dos saberes e procedimentos culturais das comunidades indígenas como parte constitutiva do currículo (BRASIL, 2012).

Este PPPI, cabe esclarecer, foi construído a partir de um quadro normativo de escala territorial: as Diretrizes de Educação Escolar Indígena dos Povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno (2023), analisadas por Silva (2025), que definem para todas as escolas do território os critérios de seleção de professores (indicados pelas lideranças), a forma de

[27] o PPPI analisado tem a data de 2023 no documento físico, mas foi aprovado em assembleia em setembro de 2024 — e que a pesquisa acompanhou esse processo.

construção curricular (em consulta com anciãos), os materiais a serem produzidos (dicionário bilingue, livro paradidático de lendas) e as disciplinas a serem formalizadas (Notório Saber, Língua Munduruku). O PPPI de Açaizal é a implementação local de um projeto territorial que dois povos construíram coletivamente.

Estes quatro eixos temáticos encontram ressonância direta nos 48 objetivos específicos do PPPI da Escola Wapurũm-Tip (2023a), construído coletivamente pela comunidade. Em especial, os objetivos 1 (valorizar saberes, oralidade e história), 5 (estratégias de gestão territorial), 36 (aprendizado da língua Munduruku) e 40 (utilizar o território como recurso didático-pedagógico) expressam, em linguagem institucional, os mesmos princípios que aqui propomos como eixos organizadores do currículo cartografado.

4.4.3 O Atlas Social como material didático: potencialidades e desafios

Um dos produtos concretos desta pesquisa é a elaboração de um Atlas Social da Aldeia Açaizal, construído coletivamente com a comunidade e destinado a servir como material didático na escola indígena e em outras escolas da região. Almeida (2013) ressalta que a cartografia social é um instrumento de fortalecimento dos movimentos sociais, permitindo que as comunidades tradicionais se apropriem de técnicas e modos de representação cartográfica para defender seus territórios e modos de vida. O Atlas Social materializa esta apropriação em formato acessível e pedagogicamente estruturado.

O processo de construção coletiva de identidade visual da escola — incluindo a logomarca — ilustra como a comunidade escolar já pratica, de forma orgânica, a produção participativa de materiais simbólicos que poderão se integrar ao Atlas Social. O diretor Elias Morais da Silva descreve o processo de criação da logomarca:

> *"A gente fez meio que oficina com os nossos alunos, e foi os alunos que construíram as propostas. Fizemos várias propostas, e a gente reuniu todos eles e fizemos uma votação. [...] o que foi escolhido, ele representa, nós temos a logomarca, um ciclo com as formigas, as formigas de fogo, que é um grafismo nosso, que é a formiga de fogo, que representa essa unidade de união, de estar juntos todo mundo na luta, nos momentos mais difíceis, nos momentos que a gente está vencendo as lutas. Dentro da logomarca também a gente tem o açaí [...]. Temos também alguns adereços, a flecha, característica nossa da cultura indígena". (SILVA, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A logomarca da escola (cf. Figura 12) criada pelos alunos sintetiza, em linguagem visual, elementos centrais da identidade Munduruku: as formigas de fogo como símbolo de

união e resistência coletiva, o açaí como referência ao território e que dá nome à aldeia, e o arco e a flecha como marcas da cultura indígena. Este processo de criação participativa é, em si mesmo, uma prática de cartografia simbólica que o Atlas Social pode ampliar e sistematizar.

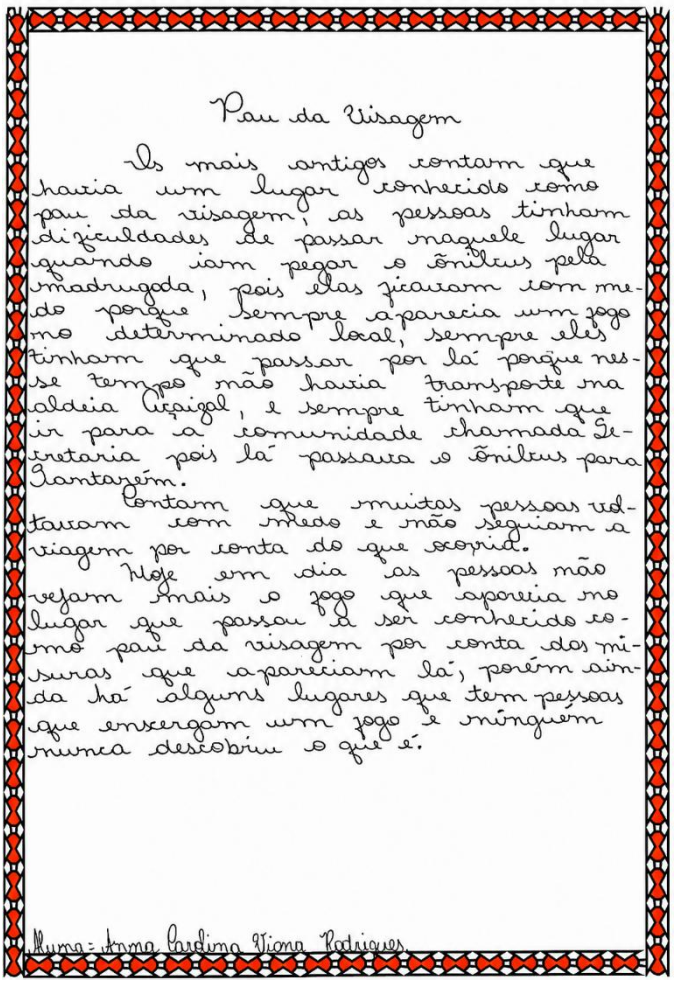
FIGURA 12 – Logomarca da Escola Wapurũm-Tip



Fonte: Escola Indígena Wapurũm-Tip

O Atlas Social que esta tese propõe não parte do zero. Silva (2025) registra que, em 2023, durante a Semana dos Povos Indígenas, os alunos da Escola Wapurũm-Tip produziram autonomamente um caderno de memórias comunitárias — coletando, por meio de entrevistas com os moradores mais antigos, a história da aldeia, lendas, receitas de remédios tradicionais e um calendário dos ciclos de produção da comunidade, além de poemas próprios e números na língua Munduruku. Este documento, guardado pela gestão da escola, é um precursor metodológico do Atlas Social: feito com os mesmos procedimentos — escuta dos mais velhos, registro escrito, sistematização coletiva — e orientado pelo mesmo imperativo de não deixar que o conhecimento da aldeia desapareça com quem o carrega. O Atlas Social qualifica esse processo com ferramentas cartográficas e narrativas mais elaboradas, mas herda de um gesto que a escola já havia escolhido fazer por conta própria.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 23 – Pau da Visagem



Autoria: *Anna Carolima Viana Rodrigues - Estudante.*

Fonte: Caderno Cartográfico da Escola Wapurũm-Tip (2023c).

Uma das narrativas registradas nesse caderno, transcrita por Anna Carolina Viana Rodrigues a partir do relato dos mais velhos, descreve o lugar conhecido como *pau da visagem* [Imagem Cartográfica 21]: um ponto no caminho entre a aldeia e a Secretaria onde, toda madrugada, aparecia um fogo inexplicável no mesmo local. Quem precisava pegar o ônibus para Santarém tinha obrigatoriamente que passar por ali — não havia alternativa — e muitos voltavam sem completar a viagem. A narrativa registra que o fogo naquele ponto específico não é mais visto, mas que outros lugares na aldeia ainda hoje apresentam o mesmo fenômeno, "e ninguém nunca descobriu o que é." A precisão do relato — o horário, o trajeto, o transporte, o nome do lugar — demonstra que o Caderno Cartográfico não é repositório de lendas abstratas: é mapeamento de lugares habitados por seres que a comunidade reconhece e respeita.

As páginas desse caderno dedicadas à Lenda do Tatu Encantado — reproduzidas nas Imagens Cartográficas 7 e 8 do Capítulo 3 — e à narrativa do *Pau da Visagem* [Imagem

Cartográfica 21] ilustram com precisão o que esse gesto significa: o registro de protocolos territoriais ativos, transmitidos pelos mais velhos e formalizados pelos estudantes em texto e imagem, dentro do mesmo documento que contém o calendário ecológico, as receitas medicinais e os números em língua Munduruku. Os Calendários Geológicos da Aldeia Açaizal — reproduzidos nas Imagens Cartográficas 9 e 10 do Capítulo 3 — são precisamente esse calendário: produzidos pelos estudantes no mesmo caderno, organizam os ciclos da floresta, do rio e da roça em doze setores mensais, demonstrando que o tempo territorial já estava sendo cartografado pela escola antes mesmo de esta pesquisa propor o Atlas Social como instrumento. A Lenda do Tatu Encantado codifica quando a mata pertence aos encantados e quando os humanos podem nela transitar; o *Pau da Visagem* nomeia o lugar onde essa fronteira se manifestava a cada madrugada; os Calendários Geológicos registram em que mês o açaí frutifica, o rio enche e a pesca abunda. Registros distintos, uma mesma operação cartográfica: o território mapeado não apenas em seus usos humanos, mas em suas presenças, seus ciclos e seus protocolos. O Atlas Social não inaugura esse método: o aprofunda.

O Atlas Social da Aldeia Açaizal, conforme projetado nesta pesquisa, expande essa lógica para múltiplas camadas cartográficas que correspondem, em grande medida, aos eixos temáticos propostos acima: mapas do território usado e seus elementos constitutivos (rios, igarapés, áreas de mata, roças, caminhos); mapas das práticas de Bem Viver (locais de puxirum, áreas de pesca, pontos de coleta de plantas medicinais, espaços rituais); mapas dos conflitos e das articulações políticas (áreas de avanço do agronegócio, limites contestados, percursos de mobilização); mapas das memórias e narrativas (lugares associados a acontecimentos históricos, espaços de significação cosmogônica). Cada uma dessas camadas é acompanhada de textos, narrativas e imagens produzidos pela própria comunidade, garantindo que o Atlas seja não apenas um mapa, mas um documento vivo de saberes e experiências.

É necessário, contudo, reconhecer os desafios associados à produção e ao uso deste material. Primeiro, há a questão da atualização: o território é dinâmico, e o Atlas precisará ser revisado periodicamente para refletir mudanças nas dinâmicas territoriais e nos conflitos. Segundo, há a questão da circulação: se, por um lado, a divulgação do Atlas fortalece a visibilidade e a reivindicação territorial, por outro, há informações sensíveis — como a localização de lugares sagrados — que a comunidade pode optar por não compartilhar publicamente. Terceiro, há a questão da formação dos professores: para utilizar o Atlas de forma pedagógica, será necessária formação específica que os habilite a articular os conteúdos cartográficos com os saberes tradicionais e os componentes curriculares.

4.4.4 Formação de professores indígenas: condição para a territorialização do currículo

A luta dos professores indígenas por formação específica, por concursos diferenciados e pelo controle efetivo do processo pedagógico não é nova nem particular aos Munduruku. Santos (2025), pesquisadora Karipuna e docente do povo do Oiapoque/AP, relata em sua dissertação o processo pelo qual o povo Karipuna, por meio da Organização de Professores Indígenas de Oiapoque (OPIMO), acionou a Justiça Federal para garantir a realização de concurso público específico para professores indígenas — concurso que ocorreu em 2006 e transformou a estrutura docente das escolas aldeadas da região (Santos, 2025, p. 46-47). Esse exemplo confirma que a formação do professor indígena não pode ser pensada como iniciativa individual ou curricular isolada: ela requer uma estrutura organizativa coletiva — associações, movimentos, articulações com o Estado — que o povo Munduruku do Planalto já começa a consolidar, e que esta tese contribui a documentar e fundamentar academicamente.

A implementação de uma proposta pedagógica como a que aqui se delineia requer, necessariamente, investimento na formação de professores indígenas. Grupioni (2013) identifica múltiplos obstáculos neste campo, incluindo a carência de programas de formação continuada, as dificuldades logísticas e a ausência de materiais didáticos adequados. Na Aldeia Açaizal, estes obstáculos são agravados pela escassez de cursos específicos para a formação de professores indígenas na região. A criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND), vinculada à SEDUC-PA, e a oferta do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) pela UEPA representam avanços significativos no cenário estadual (Sousa, 2021) — mas precisam se traduzir em ações concretas que atendam às especificidades dos professores Munduruku do Planalto, incluindo o domínio de ferramentas de cartografia social, a capacidade de articular saberes tradicionais e conhecimentos escolares, e o conhecimento aprofundado da legislação educacional indígena.

A trajetória formativa dos professores da Escola Wapurũm-Tip revela tanto a determinação individual quanto os obstáculos estruturais que marcam esse percurso. A professora Djanira descreve a busca incessante por formação que caracterizou seus anos como professora de Notório Saber:

> *"Eu busquei muito, muito, muito mesmo. Eu não perdi a oportunidade, tinha curso lá nas aldeias, longe eu ia. Eu fui para o Maró, a gente passou duas semanas no Maró, fui buscar aprendizado lá no Maró. Eu fui para o Novo Gurupar, fazer formação de remédios. Tudo quanto foi remédio e produto de limpeza, eu fui também, eu aprendi". (Dias, Djanira. Interlocução sobre trajetória profissional. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

O relato da professora Djanira evidencia uma formação que se constrói não nos bancos universitários, mas nos percursos pelo território — nas aldeias distantes, nos encontros com mestres tradicionais, nas oficinas comunitárias. Trata-se de uma formação itinerante e experiencial que dialoga com o conceito de intercientificidade geográfica proposto por Sousa (2021), na medida em que articula saberes territoriais e práticas pedagógicas em um processo de aprendizagem situada. Bergamaschi (2007), ao analisar os processos de escolarização nas aldeias Guarani, identifica precisamente essa tensão produtiva entre a educação indígena — baseada na oralidade, na observação e na participação nas atividades comunitárias — e a educação escolar, que opera predominantemente pela lógica da escrita e da disciplina temporal. Na Aldeia Açaizal, a formação dos professores obedece a uma lógica territorial e comunitária — vai-se buscar conhecimento onde ele está — que desafia o modelo convencional de formação docente centrado em cursos prescritos e credenciados.

A trajetória formativa da professora Ociomeide Corrêa da Silva é particularmente reveladora. Munduruku, Ociomeide iniciou pelo magistério indígena e, ao longo de dezesseis anos na escola, acumulou três licenciaturas (Pedagogia, Matemática e Intercultural Indígena pela UEPA), duas pós-graduações (Etnomatemática e Artes Visuais) e um mestrado em Ciências da Religião pela UEPA, acessado por cota indígena (SILVA, Ociomeide Corrêa da. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025). Sua entrada na escola, em 2008, marca um ponto de inflexão institucional: veio substituir uma professora "que não era filha da aldeia, era quem veio de fora", inaugurando a transição para um corpo docente de professores indígenas da própria comunidade — princípio que a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 consagrou ao prever que a qualidade da educação escolar indígena "necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades" (BRASIL, 2012). A professora Eucione Ferreira, que leciona para turmas multisseriadas do primeiro ao quarto ano, possui dupla licenciatura em Pedagogia e Geografia, além de duas pós-graduações. Em 2024, todos os professores da Escola Wapurũm-Tip possuem nível superior, são indicados pelas lideranças e contratados pela SEMED, com formações que incluem Licenciatura Intercultural Indígena, Letras, Educação Física, História e Geografia, além de dois monitores para as oficinas de Notório Saber e Língua Munduruku (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2024).

Mas a formação para a territorialização do currículo não se limita aos professores com título universitário. Há um saber que nenhum currículo formal outorga e que, na Aldeia Açaizal, circula entre as pessoas que compõem a escola sem jamais ter sido nomeado academicamente — até que uma oficina de cartografia ofereceu a Marli Cruz da Silva, servente da escola, a

oportunidade de cartografá-lo.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 24 – Casa de farinha: 'Educadora Alimentar'



Autoria: *Marli Cruz da Silva — Servente / Educadora Alimentar.*

Descrição Analítica: *Casa de farinha com forno, prensa, rodo e motor representados com precisão técnica, além do caminho até a roça. A autora assina como 'Educadora Alimentar' — não como 'servente', que é seu cargo oficial. A autodenominação é o argumento do Notório Saber em ato: o reconhecimento do próprio saber acontece antes do reconhecimento institucional.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Marli Cruz da Silva é servente. Esse é seu cargo oficial, o que consta em seu contrato com a SEMED, o que a burocracia escolar registra. Mas ao assinar seu mapa como "Educadora Alimentar", Marli praticou, em um gesto cartográfico, o argumento central que esta seção desenvolve: o reconhecimento do próprio saber acontece antes — e às vezes apesar — do reconhecimento institucional. O que ela representou não é uma ilustração doméstica: é um documento técnico de precisão notável. O forno, a prensa, o rodo, o motor — cada elemento da casa de farinha desenhado por quem os opera com regularidade, por quem conhece a função de cada peça não por manual, mas por prática acumulada. Esse conhecimento — sobre como se transforma a mandioca em farinha, sobre os tempos e processos que essa transformação exige, sobre a casa de farinha como espaço comunitário de produção e transmissão de saber — é

exatamente o que a disciplina de Notório Saber propõe incorporar ao currículo. Carvalho (2021) argumenta que o instrumento do Notório Saber representa uma revolução epistemológica ao reconhecer como docentes os mestres e mestras dos saberes tradicionais. O mapa de Marli antecipa esse reconhecimento: ela não esperou que nenhuma instituição a titulasse "Educadora Alimentar" para saber que é. Assinou assim porque é assim que entende seu papel na escola e no território — e a cartografia social lhe deu o suporte para inscrever essa compreensão como dado permanente da pesquisa.

A formação de professores indígenas não pode ser compreendida apenas como capacitação técnico-pedagógica, mas como processo de afirmação de autoria intelectual no campo da educação — e o mapa de Marli demonstra que essa afirmação não espera pela licenciatura. Quando professores Munduruku participam de cursos de Licenciatura Intercultural, não estão simplesmente aprendendo a "aplicar" metodologias externas, mas desenvolvendo capacidade de produzir pedagogias próprias, fundamentadas em epistemologias territoriais. Essa formação é condição fundamental para a territorialização do currículo: apenas professores — e educadoras, no sentido mais amplo que o mapa de Marli reivindica — que dominam tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos tradicionais podem transitar criticamente entre perspectivas, produzindo geografias menores (Oliveira Jr., 2009) e afirmando o território usado como princípio educativo (Haesbaert, 2020).

Esse percurso formativo foi construído, paradoxalmente, sobre uma base contratual precária. Silva (2025) documenta que todos os professores da Escola Wapurũm-Tip são contratados pela SEMED em caráter temporário, por períodos de dez meses, incluindo aqueles com dezesseis e vinte e três anos de serviço contínuo na mesma escola. As próprias Diretrizes de EEI do território (2023) apontam essa fragilidade como prioridade a resolver, solicitando à SEMED que garanta remuneração durante a semana pedagógica de janeiro, período em que os professores trabalham sem vínculo formal. A conquista de uma equipe docente inteiramente indígena, estável e altamente formada — documentada nesta tese — coexiste, portanto, com a ausência de um vínculo empregatício que corresponda a essa estabilidade. Qualquer proposta curricular de longo prazo, incluindo a que esta tese apresenta, deverá ser construída tendo em vista essa vulnerabilidade estrutural: o projeto pedagógico pode acumular conquistas ao longo de anos, mas cada rescisão contratual em dezembro e cada incerteza em janeiro representam ameaça à continuidade do que foi construído — incluindo o reconhecimento, ainda informalmente inscrito no mapa de Marli, de que a escola é maior do que seus cargos oficiais sugerem.

O próprio processo de pesquisa-ação que fundamenta esta tese pode ser compreendido

como contribuição à formação dos professores da Aldeia Açaizal. Ao longo das oficinas de mapeamento, os professores participaram ativamente das atividades, experimentaram metodologias participativas, dialogaram com anciãos e pesquisadores, e refletiram sobre as possibilidades de integração entre a cartografia social e o currículo escolar. Bonin (2010) argumenta que essa integração entre pesquisa e formação é fundamental para superar a distância entre o discurso sobre educação diferenciada e as práticas efetivas nas escolas indígenas. A assinatura de Marli — "Educadora Alimentar", não "servente" — é, nesse sentido, o produto mais preciso que a pesquisa-ação poderia gerar: alguém que, ao participar de uma oficina de cartografia, encontrou o suporte para nomear o que já sabia ser.

4.4.5 A escola como espaço de fronteira: desafios e possibilidades

Tassinari (2001) propôs o conceito de escola indígena como "espaço de fronteira", onde diferentes tradições de conhecimento se encontram e se transformam mutuamente. Na Aldeia Açaizal, esta metáfora ganha contornos particularmente concretos — e uma arquitetura que os torna visíveis antes mesmo de qualquer argumento teórico.

A Figura 13 apresenta a fachada da Escola Wapurũm-Tip, cuja arquitetura em formato de maloca materializa a identidade cultural Munduruku no espaço escolar.

FIGURA 13 – Frente da Escola Wapurũm-Tip



Fonte: Autora, março de 2025.

O que a fotografia da Escola Wapurũm-Tip registra não é apenas um edifício inaugurado

em 2023: é o resultado de uma luta que o diretor Elias Morais da Silva narra com precisão:

> *"Quando nós marcamos a reunião para ir com ele [o prefeito], ele decidiu ir até a aldeia Cavada. […] E o projeto que eles apresentaram para a gente era um projeto padrão MEC geral de todas as escolas de Santarém. […] nós já tínhamos colocado em nossos documentos, nós já tínhamos conversado que nós queríamos um projeto diferente, que nós pudéssemos também ter autonomia de colocar a proposta. […] nós mobilizamos os nossos professores para fazer os nossos desenhos. Então mesmo que lá estão recusando, não adianta só a gente falar e a gente não ter propósito, tem que ter propósito. Nós queremos desse jeito. […] saiu lá quase 10, 15 desenhos. […] após isso de encaminhar, tivemos outras reuniões, foi quando a engenharia construiu junto com a gente uma proposta. E aí esse projeto, que até então eles diziam que não tinha como […] foi pra licitação". (Silva, Elias Morais da. Interlocução sobre a escola indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A recusa do projeto padrão e a mobilização dos professores para desenhar suas próprias propostas arquitetônicas constituem um ato de resistência que transcende a questão edilícia: trata-se de afirmar que a escola indígena não pode ser réplica do modelo urbano, que o espaço físico da escola é instrumento de afirmação identitária e que a comunidade tem o direito de participar ativamente das decisões que afetam sua educação. O fato de os professores terem sido convocados a desenhar — dez, quinze esboços — revela uma compreensão que esta tese propõe como princípio metodológico: a arquitetura escolar é também uma forma de cartografia, uma inscrição material dos valores e aspirações da comunidade no espaço. A fachada que a fotografia registra é, portanto, o produto cartográfico mais permanente desta pesquisa — anterior a ela, independente dela, e construído coletivamente por quem a habita.

A escola é, de fato, um espaço fronteiriço: entre saberes Munduruku e saberes escolares; entre famílias indígenas e não indígenas; entre o território tradicional e o mundo urbano; entre a oralidade e a escrita; entre a língua Munduruku e a língua portuguesa. Essa condição de fronteira pode ser aprofundada à luz do conceito de *continuum* entre dominação e resistência proposto por Haesbaert (2020). O autor argumenta que territórios indígenas na América Latina contemporânea não são nem plenamente autônomos nem totalmente subordinados, mas campos de disputa onde diferentes projetos territoriais negociam graus de poder.

Aplicado à Escola Wapurũm-Tip, esse *continuum* se torna analiticamente preciso. No polo da dominação: o Estado controla a contratação de professores via SEMED e condiciona recursos ao cumprimento de um calendário letivo nacional; a BNCC estabelece competências obrigatórias que não contemplam as especificidades Munduruku; a merenda escolar segue cardápio padronizado alheio à dieta da aldeia; os livros didáticos disponíveis reproduzem visão

colonizadora da história indígena; e a infraestrutura escolar — antes da nova construção — foi por décadas inadequada às necessidades da comunidade. No polo da resistência: a comunidade indica professores segundo critérios próprios que combinam reconhecimento como liderança e domínio de conhecimentos tradicionais; a escola criou disciplinas inexistentes na grade municipal — Língua Munduruku e Notório Saber —; produz materiais didáticos territorializados elaborados pelos próprios professores; organiza projetos pedagógicos cosmologicamente orientados como a Semana da Mãe Terra e a Noite Cultural Indígena; utiliza o mapeamento participativo para contestar os limites da TI oficialmente homologada; e articula a gestão escolar diretamente com as lideranças tradicionais da aldeia.

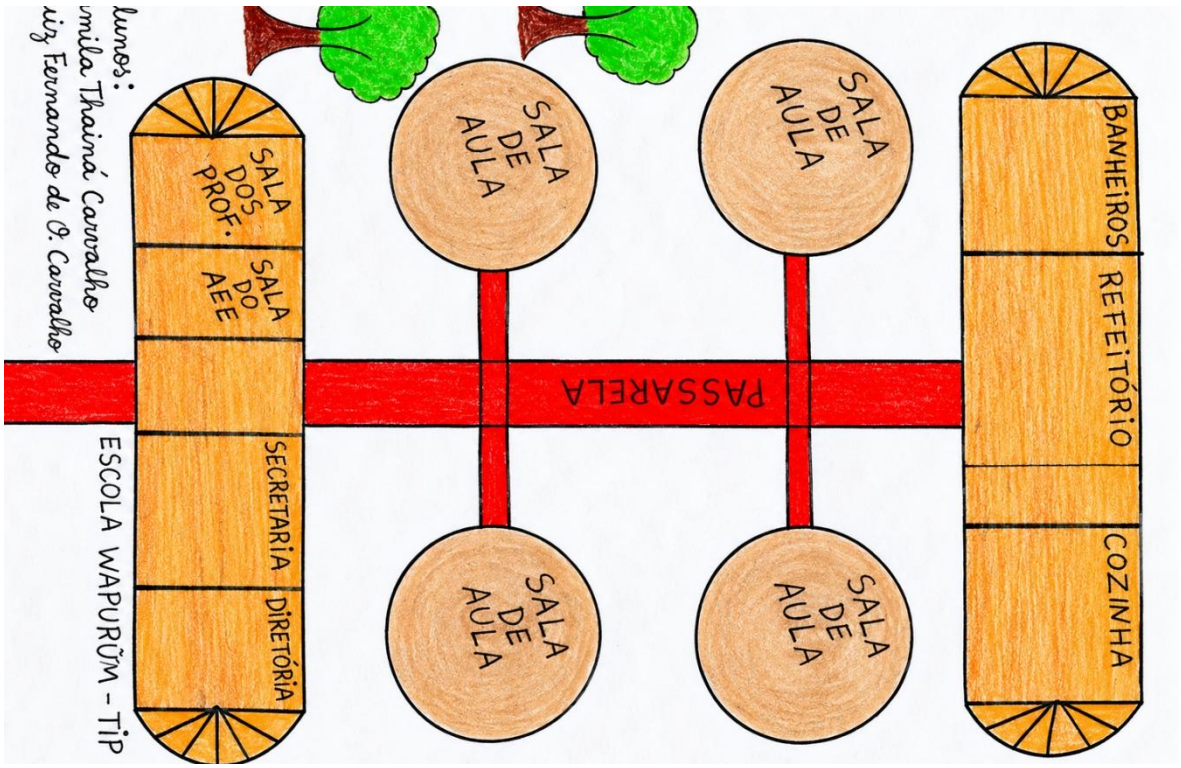
A escola situa-se, portanto, nesse entre-lugar tenso: não é braço do Estado — embora financiada por ele — nem instituição plenamente comunitária — embora gerida com participação da comunidade. Essa tensão não é defeito a ser corrigido, mas condição estrutural da educação escolar indígena pós-Constituição de 1988: povos indígenas garantem direito constitucional à educação diferenciada, mas essa educação é oferecida por um Estado historicamente colonizador.

Resta enfrentar, neste ponto, uma questão que a condição fronteiriça da escola torna inevitável: como a cartografia educacional lida com a assimetria de poder no interior da própria sala de aula, onde convivem crianças de famílias Munduruku e de famílias não indígenas? A resposta desta tese não é a do acolhimento neutro, que trataria todos os saberes como equivalentes, nem a da afirmação excludente, que faria da escola um espaço vedado aos não indígenas. É a da afirmação prioritária com abertura dialógica: a escola assume, sem ambiguidade, a centralidade dos saberes, da língua e da cosmologia Munduruku — porque é uma escola indígena de um povo determinado —, e, a partir dessa centralidade, acolhe as crianças não indígenas e os saberes que elas trazem, como os conhecimentos medicinais quilombolas de famílias como a de Rocilda. A interculturalidade crítica (Walsh, 2009b), aqui, não significa equilíbrio simétrico entre culturas, mas reconhecimento explícito de que, neste território e nesta escola, é a perspectiva Munduruku que organiza o currículo, justamente para corrigir a assimetria histórica que sempre operou em sentido inverso. O caso de Rocilda — incluída no conselho escolar e excluída da saúde indígena — mostra que essa afirmação prioritária convive, na prática, com a porosidade real das fronteiras: a escola pode ser, precisamente, o lugar onde a assimetria externa é renegociada em favor do reconhecimento mútuo, sem que a escola deixe de ser indígena.

O caráter de fronteira da Escola Wapurũm-Tip não é apenas metafórico. Silva (2025) documenta fotograficamente o avanço da monocultura até a borda do campo de futebol da

Aldeia Açaizal, imagem que condensa, de forma imediata e brutal, a pressão territorial que a escola precisa enfrentar. Enquanto as monoculturas avançam sobre os limites da aldeia, a escola que transmite a língua Munduruku, o manejo do território e a memória coletiva representa o contraespaço, o polo de resistência onde a identidade do povo se recria para as gerações que virão. Nesse sentido, a escola não apenas está em um território: ela é parte do território, e sua construção como escola indígena é, ela mesma, um ato de manutenção territorial. É o que a Imagem Cartográfica 25, produzida pelos mesmos autores do mapa zenital da aldeia, demonstra a partir de dentro. Ao grafarem a escola no centro da representação, cercada pelos elementos que sustentam a vida comunitária, como a roça, o igarapé, a mata, as casas, os autores não a posicionam como uma instituição sobreposta ao território, mas como um de seus nós vitais, entrelaçado à teia de relações que constitui a aldeia. A perspectiva de dentro inverte, assim, o olhar externo que reduz a escola a um equipamento público: aqui, ela emerge como lugar de pertencimento, onde aprender é também demarcar, e onde cada aula em língua Munduruku reafirma uma presença que a fronteira agrícola tenta apagar. É nessa condição, simultaneamente pedagógica e territorial, que a Wapurũm-Tip se firma como trincheira simbólica e material da continuidade do povo Munduruku no Planalto.

IMAGEM CARTOGRÁFICA 25 – Planta baixa da Escola Wapurũm-Tip



Autoria: *Camila Thainá Carvalho / Luiz Fernando de O. Carvalho — Fundamental.*

Descrição Analítica: *Planta arquitetônica com quatro salas de aula circulares ligadas por passarela central em vermelho, banheiros, refeitório, cozinha, sala dos professores, AEE, secretaria e diretoria. As salas circulares reproduzem a arquitetura indígena inaugurada em 2023. O mesmo autor do mapa zenital (Imagem Cartográfica 5): o território externo e o espaço interno da escola representados com o mesmo cuidado cartográfico.*

Fonte: Oficina de cartografia. Pesquisa de campo, março de 2025.

Luiz Fernando já havia cartografado a aldeia por fora — o ramal, o lago, as casas, a quadra esportiva [Imagem Cartográfica 6]. Agora, juntamente com a Camila Thainá Carvalho, cartografam a escola por dentro: as quatro salas circulares ligadas pela passarela central em vermelho, o refeitório, a cozinha, a sala dos professores, o AEE, a secretaria, a diretoria. A escolha dos mesmos autores para os dois mapas não é coincidência do corpus: é demonstração de que, para quem habita a Escola Wapurũm-Tip, o território externo e o espaço interno constituem a mesma realidade contínua — percorrida, conhecida e cartografável com o mesmo cuidado. As salas circulares que Camila e Luiz Fernando representaram na planta baixa são exatamente as salas que o diretor Elias lutou para construir — aquelas que "até então eles diziam que não tinha como" e que foram a licitação. Ver a planta que os professores desenharam em esboço convertida na planta que dois estudantes do Fundamental cartografaram nas oficinas é ler a escola como processo: do projeto recusado ao projeto conquistado, da proposta padrão do MEC ao mapa de quem a habita.

A dimensão material dessa conquista é testemunhada por uma servente que trabalha na escola há mais de 27 anos:

> *"Trabalho muito árduo, muito difícil, porque na época nós não tínhamos água na escola. Eu tinha que ir para o Igarapé, lavar as vasilhas, buscar água para as crianças, beber, cozinhar também. [...] Na época eu cozinhava na lenha, tinha um fogareiro a lenha. [...] Momentos, épocas muito difíceis, mas superei, graças a Deus hoje está show, olha, escola bonita a nossa escola, graças a Deus. Foi mudando, né? Fez uma escola melhorzinha, agora estamos nessa, essa é formada, é toda indígena, né? Muito linda a nossa escola". (Servente escolar. Interlocução [sob anonimato] sobre trajetória na escola. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).*

A expressão "é toda indígena" condensa o significado da luta pela infraestrutura escolar diferenciada: não se trata de um prédio melhor, mas de um espaço que expressa e reafirma a identidade do povo que o habita. A trajetória desta servidora — da busca de água no igarapé ao fogão a lenha, à escola que Camila e Luiz Fernando puderam cartografar com salas circulares e passarela central — é testemunho da persistência comunitária e da lenta, progressiva conquista de condições materiais para a educação diferenciada. O secretário escolar Rafael, que iniciou

como vigilante em 2015 e fez todo o ensino médio na aldeia, exemplifica como a escola forma e absorve seus próprios quadros — um ciclo virtuoso de formação comunitária que a planta de Camila e Luiz Fernando registra também: há uma "sala dos professores" naquele espaço, e alguns desses professores são ex-alunos da mesma escola (Carvalho, Rafael Pereira. Interlocução sobre trajetória na escola. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025).

Estas fronteiras não são, necessariamente, obstáculos. Como argumenta Bhabha (1998), os espaços fronteiriços podem ser produtivos, gerando formas híbridas e criativas de conhecimento e identidade. O Projeto de Educação Fiscal desenvolvido pela escola em 2024 materializa de forma particularmente eloquente essa condição fronteiriça produtiva. Ao adaptar o Programa Nacional de Educação Fiscal ao contexto Munduruku, a escola realiza uma operação epistêmica que vai além da "contextualização": recodifica os saberes do Estado em linguagem, materialidade e lógica indígena. Os alunos aprendem sobre tributos por meio de jogos na língua Munduruku, discutem patrimônio público em atividades de arco e flecha, e constroem a *Uk'a etaybin ewejo* — a "casinha dos saberes indígenas" — com materiais naturais do território para expor conteúdos sobre cidadania fiscal (ESCOLA WAPURÃM-TIP, 2024). Não se trata de submissão a um programa externo, mas de afirmação da capacidade indígena de transitar entre mundos, traduzindo e transformando o que lhe é oferecido — a mesma capacidade que Camila e Luiz Fernando demonstraram ao cartografar a planta arquitetônica da escola com a mesma naturalidade com que cartografaram o ramal e o lago.

Como observa Haesbaert (2020), a questão não é eliminar a tensão — impossível —, mas maximizar graus de autonomia relativa dentro dos constrangimentos existentes. A territorialização do currículo, a produção de materiais próprios, a formação de professores indígenas e a articulação com movimentos políticos são estratégias que ampliam a margem de manobra da escola — sem ilusões de autonomia total, mas sem resignação à subordinação completa. No entanto, é fundamental que a negociação dessas fronteiras não se faça à custa da especificidade indígena. Conforme adverte Baniwa (2019), para que a escola indígena seja verdadeiramente intercultural na perspectiva indígena, ela precisa primeiro ser indígena de direito e de fato — só então poderá transformar-se em escola intercultural segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas.

A proposta de cartografia educacional aqui delineada se inscreve nesse horizonte. A fachada que a fotografia registra, as salas circulares que Camila e Luiz Fernando desenharam por dentro, a expressão "é toda indígena" da servente que buscou água no igarapé por anos — tudo isso aponta para o mesmo argumento: a Escola Wapurũm-Tip já é, em sua materialidade

e em sua prática, o que esta tese propõe como princípio. Cabe à cartografia social tornar essa condição visível, documentá-la com rigor acadêmico e devolvê-la à comunidade como instrumento de afirmação de tudo que foi conquistado — e de tudo que ainda precisa ser defendido.

4.4.6 Síntese: por uma educação a serviço do Bem Viver

Ao longo deste capítulo, buscamos responder às questões orientadoras da tese a partir da articulação entre três eixos — cartografia social, Bem Viver e educação escolar indígena — que, se nos capítulos anteriores foram analisados de forma relativamente independente, aqui convergem na proposição de um projeto educativo concreto para a Aldeia Açaizal.

À primeira questão — como a implementação de práticas de cartografia social pode constituir uma inovação no currículo da educação escolar indígena — respondemos que a cartografia social[28], compreendida como princípio organizador do currículo, articula os saberes territoriais Munduruku com os conteúdos escolares em uma perspectiva de territorialização curricular.

À segunda questão — de que maneira o processo de territorialização por meio da cartografia social pode facilitar a compreensão dos direitos territoriais — respondemos que o mapeamento participativo dos conflitos, das redes políticas e dos marcos jurídicos produz material didático que permite aos estudantes compreender a questão territorial como realidade vivida, e não como abstração normativa.

À terceira questão — como a incorporação dos princípios do Bem Viver pode oferecer ferramentas para a mediação de conflitos e a construção do currículo pedagógico indígena — respondemos que o Bem Viver, compreendido como horizonte ético e epistemológico, orienta a organização curricular em torno de eixos temáticos que articulam território, práticas comunitárias, lutas políticas e diálogos interculturais, oferecendo aos estudantes uma formação integral e culturalmente enraizada.

A cartografia educacional da Aldeia Açaizal, assim delineada, constitui uma proposta em construção permanente — aberta às transformações do território, às dinâmicas da comunidade e aos desafios da conjuntura política. Seu valor reside menos em seu caráter prescritivo do que em sua capacidade de articular, em um mesmo movimento, a produção de conhecimento territorial, a formação de sujeitos políticos e a afirmação de modos de vida que a lógica desenvolvimentista insiste em silenciar. É, em última análise, uma educação a serviço

[28] Ver item 2.1 para a definição completa da cartografia social.

do Bem Viver: não aquela que prepara indivíduos para o mercado, mas a que forma comunidades para a vida.

O Quadro 10 retoma as quatro dimensões pedagógicas do mapeamento participativo identificadas ao longo deste capítulo, articulando, em perspectiva de conjunto, os fundamentos teóricos de cada dimensão e as evidências de campo que as sustentam na experiência concreta da Aldeia Açaizal.

QUADRO 10 – Dimensões pedagógicas do mapeamento participativo

Dimensão	O que significa	Exemplo na Aldeia Açaizal
Política	Formar interlocutores para denunciar invasões e reivindicar juridicamente	Anciãos e jovens mapeando áreas de conflito com o agronegócio
Epistemológica	Afirmar-se como produtor legítimo de conhecimento geográfico	Cartografia decolonial vs. mapas fundiários do agronegócio
Cultural	Registrar saberes tradicionais, garantindo transmissão intergeracional	Anciãos narrando a história dos lugares para jovens que anotam no mapa
Técnica	Dominar instrumentos cartográficos reconhecidos pelo Estado	Uso de GPS, escala e legenda em linguagem indígena

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A trajetória institucional da Escola Wapurũm-Tip, de um barracão de palha onde a Sra. Judith cedeu um cômodo de sua residência para as primeiras aulas em 1970, passando pela denominação colonial de Dom Pedro II, pela conquista da categoria de escola indígena em 2009 e pelo projeto de arquitetura em formato de maloca em 2020, até a aprovação do nome Wapurũm-Tip em 2022 e a construção coletiva do PPPI em 2024; é, em si mesma, uma cartografia da resistência educacional Munduruku. Os fundadores — Sr. Carlito, Sr. Pedro Leite, Sr. Herculano (in memoriam), Sr. José Xavier, hoje nonagenário, e as Sras. Marluce e Judith — talvez não imaginassem que aquela sala improvisada germinaria em uma escola com PPPI construído coletivamente pela comunidade, logomarca desenhada pelos próprios alunos, matriz curricular diferenciada em processo de aprovação e professoras e professores Munduruku com mestrado. Mas é precisamente esta capacidade de germinar — de transformar o possível em necessário — que define a educação a serviço do Bem Viver.

A proposta de educação escolar indígena delineada neste capítulo articula duas perspectivas teóricas convergentes: a compreensão do território como território de vida (Haesbaert, 2020; Escobar, 2015) e a produção de geografias menores (Oliveira Jr., 2009).

Enquanto produtora de geografias menores, a escola faz bifurcar continuamente o pensamento geográfico hegemônico: desmonta conceitos da geografia escolar convencional para extrair outras tonalidades; multiplica as formas de imagear o território (mapas científicos, mapas comunitários, desenhos cosmológicos, narrativas orais, caminhadas pedagógicas); inverte hierarquias epistêmicas ao partir do território vivido, não de abstrações científicas.

Enquanto afirmadora de territórios de vida, a escola participa das lutas socioterritoriais que atravessam a América Latina indígena: defende o território não apenas como recurso econômico ou patrimônio cultural, mas como condição ontológica de existência; pratica uma biopolítica *desde abajo* que coloca a vida e a sobrevivência do povo em primeiro plano; opera em uma multiterritorialidade complexa, negociando simultaneamente com o Estado, o mercado, as lideranças tradicionais e os movimentos pan-indígenas.

Em ambos os movimentos — produção de geografias menores e afirmação de territórios de vida —, a escola recusa o lugar de subalternidade epistêmica historicamente imposto aos povos indígenas. Afirma que os Munduruku não são objetos de conhecimento geográfico produzido por outros — acadêmicos, Estado, ONGs —, mas interlocutores que produzem geografias legítimas, autorais, potentes. Essa dupla operação — desconstruir a geografia maior, afirmar territórios próprios — é o que permite caracterizar a educação escolar indígena da Aldeia Açaizal como educação a serviço do Bem Viver: não forma indivíduos para o mercado de trabalho capitalista, mas fortalece interlocutores territorializados comprometidos com a reprodução ampliada da vida Munduruku.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar é afirmar existência: resultados, limites e potencialidades de uma pesquisa com o povo Munduruku da Aldeia Açaizal

RETOMADA DO PROBLEMA E DA TESE CENTRAL

Esta tese nasceu de uma pergunta que, à primeira vista, poderia parecer estritamente metodológica, mas que carregava, desde o início, uma dimensão profundamente política:

de que modo a produção coletiva de uma cartografia social, articulada aos princípios do Bem Viver e às demandas da Educação Escolar Indígena, pode constituir simultaneamente um instrumento pedagógico — capaz de fortalecer a escola diferenciada — e um instrumento político de resistência territorial — capaz de visibilizar e defender o território Munduruku da Aldeia Açaizal diante das pressões externas do agronegócio e da indefinição fundiária?

A resposta que esta investigação constrói não é apenas teórica: é empírica, metodológica e politicamente situada. Ao longo de quatro capítulos, a tese percorreu um caminho que vai das fundações teóricas — território usado (Santos, 1994; 2005), Bem Viver e perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima — até a proposição concreta de um currículo territorializado para a Escola Wapurũm-Tip, passando pela etnografia do processo cartográfico e pela análise das práticas comunitárias de Bem Viver na Aldeia Açaizal. O fio que conecta esses movimentos é um: a demonstração de que cartografar, no contexto Munduruku, não é representar o espaço, é produzir conhecimento situado, afirmar direitos e disputar legitimidade sobre o território.

Para responder a essa pergunta central, o estudo articulou três conceitos que, embora cada um possua vasta tradição analítica própria, foram aqui mobilizados em relação estrutural. O território usado, na perspectiva de Milton Santos (1994; 2005), foi compreendido como a unidade dialética entre o chão e a identidade: o espaço em que se realizam moradia, trabalho, trocas materiais e espirituais, memória e pertencimento. O Bem Viver, desde as cosmologias andinas e amazônicas, foi operado como horizonte cosmopolítico que orienta a relação entre comunidade, território e educação, diferenciando-se do modelo convencional de desenvolvimento ao recusar a separação entre natureza e cultura. E o perspectivismo ameríndio, de Eduardo Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima, ofereceu a chave de compreensão da relacionalidade ontológica que subjaz às práticas Munduruku — a compreensão de que o ato de conhecer é sempre o ato de conhecer desde uma perspectiva, e que diferentes seres habitam diferentes mundos-perspectivas que se cruzam no território.

Estas considerações finais se propõem a realizar três operações indispensáveis ao fechamento de uma tese doutoral: (a) avaliar o que foi possível entregar em relação aos objetivos propostos; (b) identificar os limites que a pesquisa encontrou — estruturais, metodológicos e conjunturais; e (c) apontar as potencialidades que os resultados alcançados abrem para futuros desdobramentos acadêmicos, pedagógicos e políticos.

5.1 RESULTADOS: O QUE A PESQUISA ENTREGOU E DEMONSTROU

O objetivo geral desta tese — analisar o processo participativo de construção, com a comunidade Munduruku da Aldeia Açaizal, de um instrumento de cartografia social que represente as espacialidades, territorialidades e práticas de Bem Viver do povo, investigando como esse instrumento pode fortalecer simultaneamente a educação escolar indígena, a preservação do conhecimento tradicional e a resistência territorial — foi integralmente perseguido e substantivamente cumprido. O cumprimento não se deu, contudo, de forma linear ou sem tensionamentos: a pesquisa-ação participativa (PAP) que organiza o método é, por definição, uma metodologia de processo, e seus produtos refletem as condições concretas, políticas, temporais, institucionais e humanas, em que foram gerados.

Em relação ao **primeiro objetivo específico** — integrar a análise dos conflitos territoriais ao currículo da educação escolar indígena nas disciplinas de História e Geografia, desenvolvendo um instrumento de cartografia social que reflita os aspectos territoriais, históricos e culturais da comunidade — a pesquisa produziu resultados sólidos em duas dimensões. Na dimensão analítica, os Capítulos 2 e 3 documentaram com profundidade os conflitos que atravessam a Aldeia Açaizal: a expansão do agronegócio sojeiro, a contaminação por agrotóxicos, as disputas fundiárias com proprietários rurais, a indefinição do status jurídico do território Munduruku do Planalto e o processo de autodemarcação iniciado por volta de 2010 e concluído em 2015, conforme analisado por Araujo (2023) como manifestação de r-existência. Essa análise contemplou, ainda, a contextualização do movimento indígena de Santarém e a relação da Aldeia Açaizal com organizações como o CITA e o CIMAP: a cartografia da articulação política do povo Munduruku — que inclui também o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) — foi mapeada como dimensão educativa em si mesma, demonstrando que as assembleias, os protestos e as negociações com o Estado constituem espaços de formação política que complementam e, por vezes, superam o que a escola formal oferece. As interlocuções com Manoel Munduruku, vice-presidente do CIMAP, e a análise do Protocolo de Consulta elaborado pelas aldeias do Planalto revelaram sofisticação organizacional que desafia qualquer

representação do povo Munduruku como vítima passiva. Na dimensão propositiva, o Capítulo 4 articulou esses conflitos a uma proposta curricular organizada em quatro eixos temáticos — Território e pertencimento, Bem Viver e práticas comunitárias, Direitos e lutas políticas, e Diálogos interculturais — que integram organicamente a análise territorial e histórica ao processo pedagógico da Escola Wapurũm-Tip, respondendo à questão orientadora sobre como a cartografia social pode constituir inovação curricular na EEI.

Em relação ao **segundo objetivo específico** — identificar e analisar registros documentais e laudos relacionados à Aldeia Açaizal, articulando-os ao processo de cartografia social e ao debate sobre demarcação territorial — a pesquisa alcançou resultados parciais, em razão da disponibilidade limitada de documentação oficial sobre a TI Munduruku do Planalto, cuja situação de indefinição fundiária impede o acesso a laudos de identificação concluídos. O que foi possível entregar foi a análise dos documentos existentes — o relatório de identificação da FUNAI, os registros produzidos no âmbito de litígios administrativos, os mapas de autodemarcação e a vasta documentação acadêmica sobre o processo autodemarcatório (Aguiar, 2024; Araujo, 2023) — articulada à sua mobilização como conteúdo pedagógico no eixo "Direitos e lutas políticas" do currículo proposto. Reconhece-se, portanto, que este objetivo foi o menos completamente atingido, por razões estruturais externas ao controle da pesquisadora, e que seu cumprimento integral depende da conclusão do processo administrativo de demarcação.

Em relação ao **terceiro objetivo específico** — desenvolver e implementar estratégias participativas com a comunidade escolar e os moradores da aldeia para mediar e abordar os conflitos internos relacionados à demarcação e à construção do currículo pedagógico indígena: dois conjuntos de produtos são entregáveis concretos desta pesquisa. O primeiro é o processo de realização das Oficinas de Cartografia Social, que reuniram anciãos, docentes, lideranças, jovens e estudantes em torno da produção coletiva de representações territoriais. Essas oficinas não apenas geraram material cartográfico: produziram momentos de diálogo intergeracional sobre o território, mobilizaram memórias que corriam risco de não-transmissão e tornaram visíveis, para a própria comunidade, tensões internas que a pressão externa tende a silenciar. O segundo produto é a colaboração ativa no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Intercultural (PPPI) da Escola Wapurũm-Tip, aprovado em 2024, que incorporou premissas desta pesquisa em sua organização curricular — evidência concreta de que os resultados da tese não se limitaram ao campo acadêmico, mas incidiram sobre a realidade escolar da comunidade.

Em relação ao **quarto objetivo específico** — elaborar, em colaboração com a comunidade, um instrumento de cartografia social que sintetize as questões territoriais, culturais e históricas da aldeia, fortalecendo tanto o ensino quanto as práticas de gestão territorial — o produto central desta tese é o Atlas Social da Aldeia Açaizal, cujas camadas cartográficas foram projetadas, parcialmente executadas e validadas comunitariamente ao longo do processo de pesquisa. O Atlas contempla mapas temáticos do território — incluindo roças, igarapés, áreas de pesca, pontos de coleta de plantas medicinais e espaços rituais —, mapas dos conflitos e das articulações políticas, mapas das memórias e narrativas cosmogônicas, e imagens cartográficas produzidas pelos estudantes da Wapurũm-Tip. A análise das Imagens Cartográficas produzidas durante as oficinas — desde o Mapa da Aldeia Açaizal desenhado pelo Cacique Josenildo até o Calendário Geológico, a Cartografia Medicinal, os estratos ecológicos do território e o Mapa Político do entorno — revelou que o ato de mapear já estava em curso na comunidade antes da chegada desta pesquisadora. O Atlas Social formaliza e amplifica um gesto epistêmico que os Munduruku já praticavam como forma de conhecer, ensinar e defender seu território.

Em relação ao **quinto objetivo específico** — propor a institucionalização da cartografia social e do Bem Viver como componentes curriculares permanentes no Projeto Político-Pedagógico Intercultural da Escola Wapurũm-Tip, à semelhança da disciplina de Notório Saber já consolidada na escola — a pesquisa avançou em bases concretas, embora a institucionalização plena dependa de desdobramentos que extrapolam o tempo de uma tese doutoral. O principal avanço reside no fato de que o Projeto Político-Pedagógico Intercultural (PPPI) da Escola Wapurũm-Tip, aprovado em 2024, incorporou premissas centrais desta pesquisa em sua organização curricular: incluindo os quatro eixos temáticos propostos no Capítulo 4 e a integração do território como princípio educativo. Esse resultado demonstra que a proposta de institucionalização não é uma recomendação externa: ela já encontrou ancoragem institucional no documento que orienta a prática pedagógica da escola.

A disciplina de Notório Saber, com suas quatro aulas semanais ministradas por mestres e mestras da comunidade, constitui precedente institucional direto: se a escola já reconhece formalmente os saberes tradicionais como componente curricular regular, a inclusão da cartografia social e do Bem Viver como eixos permanentes segue a mesma lógica de valorização epistêmica. As oficinas de mapeamento participativo realizadas durante esta pesquisa funcionaram, na prática, como experiência-piloto dessa institucionalização, demonstrando sua viabilidade pedagógica e seu potencial de engajamento comunitário.

Reconhece-se, contudo, que a sustentabilidade pedagógica e política dessa proposta depende de condições que esta pesquisa não pode garantir isoladamente: a formação continuada de professores para o uso autônomo das ferramentas cartográficas, a destinação de carga horária específica no currículo para as atividades de atualização do Atlas Social, e a manutenção do diálogo intergeracional que alimenta a cartografia com novos saberes e memórias. A criação de mecanismos de atualização contínua, como ciclos anuais de revisão do Atlas envolvendo anciãos, professores e estudantes, foi proposta e discutida com a comunidade, mas sua implementação efetiva pertence ao horizonte dos desdobramentos futuros desta pesquisa.

RESULTADOS: O QUE A PESQUISA DEMONSTROU

Para além do cumprimento dos objetivos específicos, a pesquisa produziu resultados teóricos e empíricos que merecem ser enunciados com a clareza que uma tese doutoral exige. Eles se organizam em quatro dimensões analíticas.

A cartografia social como função dupla: pedagógica e política

O resultado central desta tese é a demonstração empírica — e não apenas teórica — de que a produção coletiva de cartografia social opera, simultaneamente, como instrumento pedagógico e como instrumento político de resistência territorial. Essa duplicidade não é casual: ela deriva da natureza do território Munduruku, que é ao mesmo tempo espaço de vida, de educação e de disputa. Quando o Cacique Josenildo Munduruku desenha o mapa da aldeia durante a Oficina de Cartografia I, ele não está apenas representando o espaço: está afirmando, perante a pesquisadora, a comunidade e, indiretamente, o Estado e o mercado fundiário, que aquele território existe, que tem limites conhecidos, nomes próprios e histórias que o constituem. Esse ato inaugural de grafar o território — com canetas sobre papel, antes mesmo de qualquer ferramenta de geoprocessamento — é, em si mesmo, um ato político de r-existência (Haesbaert, 2020; Escobar, 2015).

A escola confirma essa duplicidade. A Escola Wapurũm-Tip, quando leva os estudantes para percorrer o território como prática pedagógica — identificando plantas medicinais, reconhecendo os igarapés afetados pela soja, ouvindo os anciãos narrarem os lugares sagrados e os percursos dos encantados —, não está apenas ensinando Geografia ou História: está formando sujeitos que conhecem seu território, que sabem por que vale a pena defendê-lo e que possuem instrumentos cartográficos, jurídicos e narrativos para fazê-lo. Como demonstra Rodrigues (2018) a partir da experiência análoga na TI Maró, a escola indígena que sai das quatro paredes e percorre o território transforma-se em flecha: ferramenta de resistência tanto

quanto de aprendizagem. É esta função que a Escola Wapurũm-Tip da Aldeia Açaizal reivindica para si, e que esta tese documenta, analisa e fundamenta teoricamente.

O Quadro 10 sintetizou, ao final do Capítulo 4, as quatro dimensões pedagógicas do mapeamento participativo identificadas ao longo da pesquisa: a dimensão política (formar interlocutores capazes de denunciar invasões e reivindicar juridicamente); a dimensão epistemológica (afirmar-se como produtor legítimo de conhecimento geográfico); a dimensão cultural (registrar saberes tradicionais, garantindo transmissão intergeracional); e a dimensão técnica (dominar instrumentos cartográficos reconhecidos pelo Estado). Essa articulação de dimensões heterogêneas num único processo pedagógico é o que confere à cartografia social sua potência específica no contexto indígena: ela não é apenas método de pesquisa, mas prática de formação integral de sujeitos territorializados.

O Bem Viver como horizonte organizador do currículo e da vida

A pesquisa demonstrou que o Bem Viver, no contexto Munduruku do Planalto Santareno, não é importação conceitual de matrizes andinas, mas reconstituição, a partir das cosmologias locais, de um horizonte ético que orienta as relações entre os seres — humanos, não-humanos e sobrenaturais — no território. As práticas documentadas — os puxiruns comunitários para construção de casas, o compartilhamento da produção agrícola, os rituais de agradecimento à terra antes do plantio, a transmissão oral dos anciãos nas rodas de conversa ao entardecer, a Farmácia de Remédios Tradicionais como expressão cosmológica contemporânea, a logomarca da escola desenhada pelos alunos com o açaizeiro ao centro: revelam que a relacionalidade não é princípio abstrato, mas organizador concreto da vida social, econômica e espiritual da comunidade.

O Capítulo 3, ao detalhar as dimensões da cosmologia, cosmogonia e relacionalidade Munduruku, demonstrou que o Bem Viver não é um conceito que se aplica ao contexto Munduruku: é um conceito que emerge dele, mediado pelo diálogo com tradições teóricas sul-americanas mais amplas. A noção de relacionalidade como primeiro princípio — "a vida é relação, a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os seres da natureza" (Fleuri, 2022) — articula-se diretamente com o perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro e com as práticas pedagógicas da Escola Wapurũm-Tip, que recusa a separação entre o que se ensina dentro da sala e o que se vive fora dela. O Quadro 4 estabeleceu as matrizes que articulam a tradição andina às especificidades Munduruku; o Quadro 5 sistematizou as práticas do Bem Viver como evidências de campo; e o Quadro 6 mapeou os seres e os mundos que compõem a cosmologia local — conjunto de instrumentos analíticos que representa

contribuição original ao campo da EEI no Tapajós.

A trajetória da Escola Wapurũm-Tip como cartografia da resistência

Um resultado que se revelou central para a tese — superando em riqueza o que a proposta inicial previa — foi a compreensão de que a própria trajetória institucional da Escola Wapurũm-Tip constitui, ela mesma, uma cartografia da resistência educacional Munduruku. Da sala improvisada cedida pela Sra. Judith nos anos 1970, passando pela denominação colonial de Dom Pedro II, pela conquista da categoria de escola indígena em 2009, pelo projeto de arquitetura em formato de maloca em 2020, até a aprovação do nome Wapurũm-Tip em assembleia comunitária em 2022 e a construção coletiva do PPPI em 2024 — cada um desses marcos é um ponto no mapa de uma luta que não se trava apenas com documentos jurídicos, mas com atos cotidianos de afirmação cultural. O Quadro 7 sistematizou essa cronologia; o Quadro 9 comparou as conquistas da Escola Wapurũm-Tip com as da Escola Ikõ Bijãtpu, revelando trajetórias paralelas de diferenciação no Tapajós.

A mudança de nome — de Dom Pedro II para Wapurũm-Tip — merece atenção especial, pois sintetiza, num único ato simbólico, a operação decolonial que esta tese analisa ao longo de seus capítulos. Renomear a escola não é apenas substituir um signo por outro: é deslocar o centro de gravidade da instituição, movê-la do polo colonial — o imperador português — para o polo cosmogônico e territorial — o lugar do açaizeiro, nome em língua Munduruku. Como demonstrado na seção 3.3.2, esse ato de renomeação é ele mesmo uma narrativa cosmogônica: a escola que passa a se chamar Wapurũm-Tip declara, publicamente e para sempre, a qual povo pertence e de qual território brotou.

A posição da pesquisadora como dado político do campo

A tese demonstrou, de forma transversal, que a posição de uma pesquisadora indígena Arapiun investigando o povo Munduruku constitui, ela mesma, um dado político do campo. O entre-lugar (Bhabha, 1998) não foi operado apenas como recurso metodológico, mas como condição epistêmica que gerou acessos únicos — a confiança comunitária, a interlocução com lideranças em espaços vedados a pesquisadores externos, a participação em processos de tomada de decisão comunitária — e tensionamentos específicos — a necessidade de negociar constantemente os limites entre pesquisadora e aliada política, entre academia e movimento indígena. Santos Tupinambá e Almeida (2024) identificaram que apenas seis pesquisadores(as) indígenas alcançaram o nível doutoral em educação escolar indígena no Brasil até 2020; esta tese se inscreve nesse contexto excepcional, contribuindo não apenas com resultados empíricos,

mas com a demonstração de que o conhecimento produzido de dentro do movimento indígena possui legitimidade científica e potência política irredutíveis.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

No plano teórico, esta tese realiza contribuição original ao articular, de forma sistemática e empiricamente fundamentada, três campos que a literatura especializada costuma tratar separadamente: a cartografia social como metodologia de pesquisa-ação participativa; o Bem Viver como horizonte cosmopolítico; e a Educação Escolar Indígena como campo de disputa epistêmica, política e cultural. A articulação não é aditiva — não se trata de somar três *frameworks* —, mas estrutural: cada conceito qualifica e ressignifica os outros dois no contexto específico da Aldeia Açaizal.

O conceito de cartografia educacional, cunhado nesta tese, é contribuição original ao campo. Ele designa a articulação entre o mapeamento participativo do território e a construção de uma proposta pedagógica culturalmente situada, compreendendo o território não como contexto onde se aplica educação, mas como princípio educativo em si mesmo. Essa proposição dialoga com a noção de geografias menores (Oliveira Jr., 2009) e com a de território de vida (Haesbaert, 2020; Escobar, 2015), inscrevendo a experiência Munduruku em debate latino-americano mais amplo sobre decolonialidade e soberania epistêmica dos povos indígenas. O conceito encontra respaldo empírico direto nas práticas pedagógicas da Escola Wapurũm-Tip — onde a sala de aula se estende ao igarapé, ao roçado e à casa de farinha — e metodológico na tradição do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), sobre a qual esta tese constrói e à qual devolve resultados inéditos.

A noção de conflito geoepistêmico, mobilizada a partir de Araujo (2023), contribui para nomear uma dimensão dos conflitos territoriais Munduruku que abordagens puramente fundiárias ou ambientais não capturam: o fato de que a disputa pelo território é, simultaneamente, uma disputa entre visões de mundo radicalmente distintas sobre o que esse espaço é, para que serve e quem tem direito sobre ele. Para o agronegócio, a terra é fator de produção; para os Munduruku do Planalto, o território é espaço cosmológico vivo, habitado por seres humanos e não-humanos, permeado de lugares sagrados e memória ancestral. A cartografia social, nesse horizonte, não é apenas metodologia de pesquisa: é intervenção geoepistêmica — um contra-mapa que opõe ao olhar técnico-mercantil do agronegócio a autoria cartográfica do povo Munduruku sobre seu próprio território.

No plano metodológico, a pesquisa demonstra a viabilidade e a fecundidade da etnografia do processo cartográfico como modalidade específica de PAP em contextos

indígenas amazônicos. A combinação entre oficinas de mapeamento coletivo, entrevistas narrativas com lideranças e anciãos, análise de imagens cartográficas produzidas pela comunidade e validação comunitária dos produtos gerados constitui protocolo metodológico replicável, com devidas adaptações, em outros contextos de pesquisa com povos tradicionais. A atenção específica às imagens cartográficas produzidas pelas crianças — tratadas como evidências analíticas e não como meras ilustrações — representa inovação metodológica que abre perspectivas para pesquisas futuras sobre pedagogias territorializadas e sobre a agência epistêmica das infâncias indígenas.

5.2 LIMITES E POTENCIALIDADES DA PESQUISA

Toda pesquisa tem limites, e nomeá-los com honestidade é condição de sua credibilidade científica. Esta tese não é exceção, e os limites que encontrou merecem ser explicitados com o mesmo rigor que acompanhou a análise dos resultados.

Limites estruturais: a indefinição fundiária como obstáculo persistente

O principal limite estrutural desta pesquisa é, paradoxalmente, o mesmo que justifica sua urgência: a indefinição fundiária do território Munduruku do Planalto Santareno. O processo de reconhecimento oficial da TI Munduruku do Planalto, ainda aguardando conclusão pela FUNAI, impõe restrições concretas ao que é possível produzir e publicizar. Sem demarcação homologada, o Atlas Social enfrenta dilema permanente: divulgar plenamente a localização de lugares sagrados, rotas de uso tradicional e áreas de conflito pode expor a comunidade a riscos adicionais por parte de agentes do agronegócio; ocultá-las compromete a função político-jurídica do instrumento como evidência de ocupação tradicional. Essa tensão entre visibilidade e proteção não tem solução técnica — ela é inerente à condição de um povo que disputa seu território em condições assimétricas de poder, e que esta pesquisadora, como aliada política da comunidade, optou por não resolver unilateralmente.

Limites metodológicos: o entre-lugar e suas tensões produtivas

A posição de entre-lugar que orienta metodologicamente esta pesquisa é, ao mesmo tempo, sua maior potência e seu principal ponto de tensão. A proximidade com o povo Munduruku — construída ao longo de mais de uma década de colaboração — gerou acesso privilegiado a espaços, narrativas e processos que permaneceriam vedados a uma pesquisadora completamente externa. Essa mesma proximidade, contudo, impõe limites à distância analítica: há momentos em que a solidariedade política com a comunidade tensiona a análise crítica que

o trabalho acadêmico exige. Esta tese não pretende ter superado essa tensão, ela a reconhece como constitutiva de toda pesquisa comprometida com sujeitos que vivem sob pressão, e a nomeia como posição epistemológica, não como desvio de rigor. O conceito de conhecimento situado (Haraway, 1988) sustenta teoricamente essa escolha: nenhum conhecimento é neutro, e declarar o lugar de onde se fala é condição de honestidade intelectual, não sinal de parcialidade.

Cabe registrar, quanto a esse ponto, uma questão de autorização e consentimento que a pesquisa enfrentou de modo concreto. Ao longo de mais de uma década de convivência, não houve episódio em que a comunidade vetasse a produção ou a divulgação de um dado que a pesquisadora considerasse relevante; as informações de natureza mais sensível, ligadas à disputa fundiária e à autodemarcação, já haviam sido tornadas públicas pelas próprias lideranças, em reportagens, protocolos e materiais do movimento indígena, e é nessa condição de informação já publicizada pela comunidade que são mobilizadas nesta tese. A negociação, portanto, não se deu sob a forma de censura a conteúdos, mas sob a forma de cuidado com a escala e o suporte de divulgação: o que se publiciza em uma tese de acesso aberto não é, necessariamente, o que se inscreve no Atlas Social destinado à própria comunidade, sobretudo no tocante à localização precisa de lugares sagrados e rotas de uso espiritual. Essa distinção entre o que circula academicamente e o que permanece sob a guarda comunitária foi decidida com as lideranças, e não unilateralmente, o que é, em si, uma aplicação prática do princípio de consentimento livre, prévio e informado que orienta a pesquisa.

Limites dos produtos: o Atlas Social como obra em processo

O Atlas Social da Aldeia Açaizal, produto central desta tese, está em processo de construção e não alcançou, no prazo desta pesquisa, a completude que a proposta inicial vislumbrava. O território é dinâmico: os conflitos com o agronegócio se intensificaram durante o período de campo, exigindo atualizações contínuas das camadas cartográficas; novas narrativas emergiram nas rodas de conversa; novos conflitos interpuseram-se ao processo de validação comunitária. A formação específica de professores para o uso pedagógico do Atlas não foi inteiramente concluída. O processo de validação de algumas camadas sensíveis — especialmente as que mapeiam lugares sagrados e rotas de uso espiritual — está em andamento, aguardando assembleias comunitárias para sua finalização. Esses são limites reais que precisam ser nomeados para que futuros desdobramentos possam ser planejados com responsabilidade.

Limites institucionais: a distância entre proposta curricular e implementação

A proposta de currículo territorializado apresentada no Capítulo 4, por mais que esteja

fundamentada empiricamente e alinhada com as diretrizes legais da EEI — CF/88, LDB, RCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 —, não foi implementada na sua integralidade durante o período de pesquisa. A aprovação da matriz curricular diferenciada pela SEDUC-PA, a realização de concurso específico para professores indígenas, como o que o povo Karipuna precisou acionar a Justiça Federal para conquistar, conforme documenta Santos (2025), a garantia de carga horária para as atividades de campo e a disponibilização de recursos para a produção contínua de materiais didáticos próprios: todas essas condições dependem de articulações políticas que extrapolam o escopo de uma pesquisa acadêmica. A tese propõe caminhos e os fundamenta; a realização desses caminhos demanda organização comunitária, pressão política junto ao Estado e, fundamentalmente, o tempo longo das mudanças estruturais que o sistema educacional brasileiro produz apenas sob pressão continuada.

POTENCIALIDADES E DESDOBRAMENTOS

Se os limites são reais, as potencialidades que esta pesquisa abre são igualmente concretas e merecem ser explicitadas com a mesma atenção.

O Atlas Social como instrumento vivo e autônomo

O Atlas Social da Aldeia Açaizal não é um produto fechado: é, por concepção, um instrumento vivo, passível de atualização pela própria comunidade. As ferramentas cartográficas — tanto analógicas quanto digitais — introduzidas durante as oficinas permanecem na escola e com as lideranças, habilitando docentes e moradores a continuar o processo de mapeamento com crescente autonomia. Essa característica de autonomização progressiva do instrumento é, talvez, o resultado mais duradouro desta tese: não um produto estático para ser arquivado na academia, mas uma capacidade instalada — um saber-fazer cartográfico — que a comunidade passou a exercer com maior protagonismo. Como registrou Gersem Baniwa (Luciano, 2006), a pesquisa sobre educação escolar indígena não cumpre sua função quando se encerra na análise: ela precisa gerar instrumentos concretos e utilizáveis pelas próprias comunidades. É esse imperativo que organiza, desde o início, o projeto intelectual e político desta tese.

Replicabilidade metodológica em contextos amazônicos e latino-americanos

A metodologia de cartografia social desenvolvida nesta pesquisa — articulada ao Bem Viver e orientada pela PAP — oferece ferramentas replicáveis em outros contextos indígenas amazônicos e latino-americanos. Como apontam Haesbaert (2020) e Escobar (2015), os

desafios que os Munduruku do Planalto Santareno enfrentam — defender territórios ancestrais, resistir à colonialidade epistêmica, afirmar ontologias próprias e educar gerações futuras — são compartilhados por povos desde os Mapuche do Chile até os Guarani do Paraguai, dos Kichwa equatorianos aos Kayapó do Pará. No próprio contexto do Tapajós-Arapiuns, as dissertações de Robertino (2023) sobre o povo Apiaká e de Santos (2025) sobre o povo Karipuna demonstram que a articulação entre pesquisa acadêmica, produção de materiais didáticos e fortalecimento organizacional constitui movimento em expansão, ao qual esta tese contribui com uma metodologia testada no campo e com resultados que podem dialogar com outros processos de diferenciação educacional na Amazônia.

Um desdobramento analítico que esta tese reconhece, sem desenvolvê-lo, diz respeito à heterogeneidade interna do próprio agronegócio. Ao longo do trabalho, a fronteira agrícola foi tratada, sobretudo, como força externa e homogênea — os "gaúchos", os "sojeiros" — em oposição ao território Munduruku. Pesquisas futuras poderão tensionar essa imagem, distinguindo os proprietários do capital sojeiro dos trabalhadores rurais que operam as lavouras e que, muitas vezes pobres e também deslocados, podem ser lidos não apenas como agentes da pressão, mas como possíveis aliados de classe em uma análise que articule conflito étnico e conflito de classe. Tal frente analítica, que extrapola o escopo desta tese, permanece como agenda promissora para a continuidade da pesquisa.

Implicações para políticas públicas de educação e território

Os resultados desta pesquisa têm implicações diretas para debates de política pública que seguem em aberto. No campo da Educação Escolar Indígena, a tese contribui para fundamentar academicamente três reivindicações históricas do movimento indígena brasileiro: a formação específica e continuada de professores indígenas como condição para a territorialização do currículo; a garantia de recursos para a produção de materiais didáticos próprios de cada povo; e o reconhecimento do território como princípio educativo, e não como mero contexto, das escolas diferenciadas. A proposta de quatro eixos temáticos para o currículo territorializado da Escola Wapurũm-Tip pode ser lida pelas instâncias de gestão da SEDUC-PA e da SEMED de Santarém como contribuição técnica ao debate sobre a regulamentação da educação diferenciada no Estado do Pará.

No campo da política fundiária, a demonstração de que a cartografia social qualifica e fortalece os processos de autodemarcação oferece subsídios para a defesa, junto ao Ministério Público Federal e à FUNAI, da legitimidade dos mapeamentos comunitários como evidência de ocupação tradicional nos processos administrativos de reconhecimento territorial. O Atlas

Social, quando concluído e validado comunitariamente, poderá constituir documento técnico a ser juntado ao processo de reconhecimento da TI Munduruku do Planalto — uma das aplicações mais concretas e urgentes desta pesquisa.

Contribuição ao debate sobre pesquisa indígena no Brasil

Por fim, esta tese contribui para o debate, ainda incipiente, mas em acelerada expansão no Brasil, sobre a pesquisa produzida por pesquisadores(as) indígenas desde dentro dos movimentos sociais e das comunidades. Ao demonstrar que uma pesquisadora indígena Arapiun pode produzir conhecimento doutoral rigoroso sobre um povo com o qual mantém laços de solidariedade e reconhecimento mútuo — sem abrir mão da análise crítica nem do comprometimento ético — a tese expande os horizontes do que se entende por objetividade e neutralidade científica, situando-se no campo crescente das epistemologias do Sul (Santos, B. S., 2019), das metodologias indígenas de pesquisa (Tuhiwai Smith, 2018) e do pensamento decolonial latino-americano (Quijano, 2010; Walsh, 2009a). Nesse sentido, a tese não é apenas sobre os Munduruku da Aldeia Açaizal: é, também, sobre o lugar que pesquisadores(as) indígenas podem e devem ocupar na produção do conhecimento acadêmico brasileiro.

5.3 FECHAMENTO: ESTA TESE É UMA DEVOLUTIVA

Há uma assimetria constitutiva em toda pesquisa acadêmica sobre povos indígenas: uma pessoa — a pesquisadora — obtém um título doutoral; a comunidade — coautora do processo — continua aguardando a demarcação de suas terras, enfrentando a deriva de agrotóxicos sobre a escola, negociando com o Estado os recursos para manter vivo seu projeto pedagógico. Esta assimetria não pode ser dissolvida por boas intenções nem por declarações de comprometimento; ela pode, contudo, ser trabalhada politicamente — por meio de devolutivas concretas, de instrumentos que permanecem na comunidade e de uma prática acadêmica que coloca suas ferramentas a serviço das lutas que pesquisa.

O compromisso ético desta pesquisa, reafirmado desde a sua justificativa e agora renovado nestas considerações finais, é que todos os produtos gerados — o Atlas Social, os quadros analíticos, a proposta curricular, a sistematização das práticas de Bem Viver, as narrativas coletadas, os mapas produzidos coletivamente — serão devolvidos à comunidade Munduruku da Aldeia Açaizal para uso na escola, em assembleias comunitárias e em processos de diálogo institucional junto ao Ministério Público Federal e à FUNAI. A cartografia social que esta tese propõe não é um mapa para ser guardado na academia: é uma ferramenta viva, passível de atualização pela própria comunidade, disponível para a luta, para o ensino e para a

memória.

Ailton Krenak (2020) afirma que "o ser humano não é um evento, não é uma coisa que pipoca ali, pipoca aqui. Ele é uma construção." Para o povo Munduruku da Aldeia Açaizal, essa construção se dá no território, na relação com seus rios, suas plantas, seus anciãos, seus encantados e sua escola. A Escola Wapurũm-Tip — cujo nome significa "lugar do açaizeiro" em Munduruku — é, ela mesma, uma afirmação dessa construção coletiva: não nasceu de um projeto ministerial, mas de um cômodo cedido por uma moradora; não ganhou seu nome indígena de um decreto, mas de uma assembleia comunitária; não constrói seu currículo a partir de um modelo nacional, mas do território que cerca seus alunos, das memórias que seus professores carregam e das lutas que o povo trava cotidianamente para permanecer onde sempre esteve.

Cartografar Açaizal foi, para esta pesquisadora, cartografar também caminhos de pertencimento, resistência e futuro. E afirmar — com mapas, palavras, quadros, imagens cartográficas e toda a extensão desta tese — que a pesquisa acadêmica, quando eticamente situada e politicamente comprometida, pode ser também um ato de solidariedade com povos que resistem para permanecer no território que é, ao mesmo tempo, casa, escola, sagrado e luta.

É por isso que esta tese se encerra reafirmando, agora à luz de tudo o que foi demonstrado, a tese que a sustentou desde o início: a produção coletiva de cartografias sociais, quando orientada pelos princípios do Bem Viver e pelo perspectivismo ameríndio, não apenas documenta, mas constitui o território como prática educacional e política, operando como instrumento de resistência ontológica e pedagógica para povos indígenas em contextos de conflito fundiário. O caso da Aldeia Açaizal não é ilustração dessa tese: é a sua demonstração.

Este território existe. Este povo existe. Esta escola é prova disso.

INTERLOCUÇÕES REALIZADAS

(Organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do(a) entrevistado(a), mantendo todas as Interlocuções registradas.). As seguintes Interlocuções foram realizadas pela pesquisadora Hellen Rocha na Aldeia Açaizal, Santarém-PA, em 2025, como parte do trabalho de campo desta pesquisa:

ALVES, Maria. Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

ALVES, Maria. Interlocução sobre Economia. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

ALVES, Maria. Interlocução sobre Logística e Transporte. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

CARVALHO, Rafael Pereira (Secretário Escolar). Interlocução sobre trajetória na escola. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025

CRUZ, Josenildo dos Santos da (Cacique). Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

CRUZ, Josenildo dos Santos da (Cacique). Interlocução sobre Demarcação Territorial. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

DIAS, Djanira (Professora). Interlocução sobre práticas de Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

DIAS, Djanira. (Professora). Interlocução sobre trajetória profissional e bem viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

FERREIRA, EUCIONE (Professora). Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

RÊGO, Josivane Ferreira (Professora). Interlocução sobre educação escolar indígena. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SERVENTE escolar (sob anonimato). Interlocução sobre trajetória na escola. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SILVA, Elias Morais da (Diretor Escolar). Interlocução sobre mudança de nome da escola e projetos pedagógicos. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SILVA, Ociomeide Corrêa da (Professora). Interlocução sobre educação e Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SILVA, Rocilda Silva (Moradora quilombola / Conselheira escolar). Interlocução sobre vivência quilombola na Aldeia Açaizal. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SILVA, Elias Morais da (Diretor Escolar). Interlocução sobre a escola indígena, projetos pedagógicos e infraestrutura. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SILVA, Marli Cruz da (Servente Escolar). Interlocução sobre Bem Viver. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

SOUSA, Daiane (Professora). Interlocução sobre Notório Saber. Interlocução concedida a Hellen Rocha. Aldeia Açaizal, Santarém-PA, 2025.

VÍDEOS UTILIZADOS

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja. YouTube, 18 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tyfd0MfKOYI. Acesso em: 15 fev. 2026.

MORAIS, Helias. Arquitetura Escola indígena Wapurūm-Tip - Jornal Hoje - Rede Globo. YouTube, 9 jul. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7k2lPMhyOlQ. Acesso em: 15 fev. 2026.

VÍDEO CARTAS TAPAJÓS. Escola Indígena Aldeia Açaizal - Povo Munduruku. YouTube, 31 maio 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EiSQSZw-4XA. Acesso em: 15 fev. 2026.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Segunda Reimpressão. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2017.

ACSELRAD, H.; ACSELRAD, L. R. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD, Henri (Org.); NUÑES VIÉGAS, Rodrigo et al. Cartografia social, terra e território usado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. (Coleção Território usado, Ambiente e Conflitos Sociais; n. 3).

ACSELRAD, Henri (Org.); NUÑES VIÉGAS, Rodrigo et al. Cartografia social, terra e território usado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. (Coleção Território usado, Ambiente e Conflitos Sociais; n. 3).

ACSELRAD, Henri; NUÑES VIÉGAS, Rodrigo. Cartografias sociais e território usado – um diálogo latino-americano. In: ACSELRAD, Henri (Org.); NUÑES VIÉGAS, Rodrigo et al. Cartografia social, terra e território usado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. (Coleção Território usado, Ambiente e Conflitos Sociais; n. 3).

ACOMPANHAMENTO TERRITORIAL NA AMAZÔNIA**.** *Consolidação da agricultura familiar no Planalto Santareno*. Projeto de Acompanhamento Territorial. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/projetos/planalto-santareno/. Acesso em : 16 fev. 2026.

AGUIAR, Williane Ketene Tavares. Conflitos fundiários e afirmação étnica: o caso da autodemarcação do território indígena Munduruku no Planalto Santareno e o avanço do agronegócio (2010-2022). 2024. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade

Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Dourados, 2024

ALENCAR, Ana Luísa Gonçalves de. Feitiçaria entre os Munduruku: uma forma de resistência cultural. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

ALMEIDA, A. W. B. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, A. W. B.; FARIAS JUNIOR, E. A. (org.). Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social. Manaus: UEA Edições, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Cartografia social e território usado. In: ACSELRAD, Henri (Org.). Cartografia social, terra e território usado. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013. p. 157-180.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 6, n. 1, p. 9-32, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; JÚNIOR, Emmanuel de Almeida Farias (Ed.). Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social. Manaus: UEA Edições, 176 p. 2013.

ALMEIDA, Maria Geralda. Em busca do poético do sertão: um estudo de representações. In: ALMEIDA, M. G.; RATTS, A. J. P. (Org.). Geografias culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. 71-88 p.

ALMEIDA, Maria Geralda. Povos indígenas, identidades territoriais e territorialidades fragilizadas no norte do Amapá, Brasil. Ateliê Geográfico, v. 14, n. 2, p. 91-111, 2020.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

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

ALVES, Raimundo Nonato Brabo. Características da agricultura indígena e sua influência na produção familiar da Amazônia. Belém: Ernbrapa Amazônia Oriental, 2001.

ARAÚJO, Ana Valéria. Terras Indígenas no Brasil: retrospectiva, avanços e desafios do processo de reconhecimento. In: RICARDO, Fany (org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza: O Desafio das Sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

ARAUJO, Lucas Filipe Echer. Autonomia e desenvolvimento: a ideia de "desenvolvimento" dos Munduruku do Planalto (Santarém/PA) em contraposição ao avanço do agronegócio. Ambientes: Revista de Geografia e Ecologia Política, v. 5, n. 2, p. 191-229, 2023. ISSN 2674-6816. DOI: https://doi.org/10.48075/amb.v5i2.31739

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, vol.19, n.33, pp.35-49, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a04.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Movimentos Brasil contemporâneo. Tellus, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136. Acesso em: 20 set. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação (MEC/SECAD); LACED/Museu Nacional, 2006.

BIERI, Márcia Eloisa Lasmar. Política de integração, infraestrutura e territorialidades: análise dos projetos de desenvolvimento na Pan-Amazônia e os impactos para as populações indígenas dos rios Tapajós (BR) e Putumayo (CO). 2020. 398 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13261. Acesso em: 17 nov. 2025.

BARRETO, Joana Paula Fernandes. Wai-Mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BARRETO, João Paulo Lima. Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma ‘teoria’ sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.

BENITES, Tonico. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. Ágora, v. 13, n. 1, p. 124-150, 30 nov. 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113. Acesso em: 1 nov. 2024.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Casas de bê-á-bá: evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 22, n. 8, p. 153–181, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8362. Acesso em: 1 nov. 2024.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

BOFF, Leonardo. A Terra na palma da mão: uma nova visão do planeta e da humanidade. Petrópolis: Vozes, 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Povos Indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. 84 p. (Coleção Primeiros Passos, n. 95).

BOURDIEU, Pierre (coord.). A miséria do mundo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747 p.

BOSCOLO, Odara Horta; ROCHA, Joyce Alves. Saberes tradicionais e a segurança alimentar. In: SANTOS, Marcelo Guerra; QUINTERO, Mariana (orgs.). Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. 191 p. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575114858. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 53, p. 199-217, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/qsfZp8Q3TY3DbByZKyDHfHc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em:. 10 nov. 2024

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 de junho de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDBEN/1996. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542 p. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC/SECAD), 2005.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação Social, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10.out. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARDOSO, Ytanajé Coelho; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; MUSTAFA, Amanda Ramos. Educação escolar munduruku e a produção do currículo de linguagens: ideias preliminares para a construção de um currículo emancipador. Educação Unisinos, v. 26, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.05. Acesso em: 10.out. 2024.

CARVALHO, J. C. M. Relações entre índios do Xingu e a fauna regional. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1987.

CARVALHO, J. M. A. Formação das almas: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 11.

CARVALHO, José Jorge de. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54-77, jan.-abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/download/29103/29332/116477. Acesso em: 30 out. 2024.

CASTRO, Edna Maria Ramos de (org.). Território usados em transformação na Amazônia: saberes, rupturas e resistências. Belém: NAEA, 2017. E-book. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/584. Acesso em 01 de set. de 2024.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, p. 14-24, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qBnLKnFDVcxngyZPqBP6CHS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov 2024.

COIMBRA, Ana Carolina Gomes. Educação escolar indígena e saberes tradicionais: identidade e reconhecimento étnico nas histórias de vida da comunidade Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2020.

CONTE, Isauda Iisabel.; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Educação ao revés: indígenas e camponeses mato-grossenses. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 34-48, 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11359/pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

COSTA, Manoel Messias Moraes da. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba, Paraná: 2010.

COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). Cartas para o Bem Viver. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros, arte e café / paraLeLo13S, 2020.

COUDEL, Emilie; PASSOS, Carlos; SCHWAMBORN, Txai. O avanço do agrotóxico. Santarém: INCT Observatório das Dinâmicas Socioambientais; STTR de Santarém; STTR de Mojuí dos Campos; STTR de Belterra, 2020. (Coleção *Consolidando a Agricultura Familiar no Planalto de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra*, v. 3). Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/wp-content/uploads/2014/12/Odyssea_CARTILHA3_agrotoxicos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

COUTINHO, Catherine Fonseca. Literaturas Munduruku: as histórias contadas e a justiça cognitiva. 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CRUZ, Josenildo dos Santos da. A prática da pajelança e seus conflitos na Aldeia Açaizal no território usado Munduruku. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

CRUZ, Valter do Carmo. Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios: umanovagramática das lutas sociais? In: ACSELRAD, Henri (Org.); NUÑES VIÉGAS, Rodrigo et al. Cartografia social, terra e território usado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. (Coleção Território usado, Ambiente e Conflitos Sociais; n. 3).

CUNHA, Jonas Araújo da. Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação – área de concentração: História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CUNHA Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina (orgs). Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Os Direitos do Índio: Ensaios e Documentos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. Novos estudos CEBRAP, v. 37, n. 3, p. 429-443, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/d9Kq7jjTt8GqR8DqBSgQbTK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2024.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. Em: PALADINO, Mariana & CZARNY, Gabriela (Orgs.). Povos indígenas e escolarização: discussão para se repensar novas epistemos nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro. Garamond. 2012. 27-42.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DE PAULA, Leandro Raphael Nascimento; MARQUES, Jane. Arte Indígena contemporânea: Apontamentos para uma perspectiva não eurocentrica da Hist´ra da Arte no Brasil. ARS, São Paulo, v 22, n. 50, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ars/a/jST9HP3dGwGpTdcfPcdMcrP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2024.

DIAS, Barbara do Nascimento. "O Tapajós é o berço de onde nosso povo surgiu": notas etnográficas sobre a luta do povo Munduruku pela vida. Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia, v. 6, n. 1-2, e6204, 2020. DOI: https://doi.org/10.48006/2358-0097-6204

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". Cuadernos de Antropología Social, n. 41, p. 25-38, 2015.

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL WAPURÜM-TIP. Projeto de Educação Fiscal: relatório de atividades pedagógicas. Aldeia Açaizal da Sagrada Família, Planalto Santareno, Santarém: SEMED, 2024. Não publicado.

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL WAPURÜM-TIP. Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI): a escola que queremos. Aldeia Açaizal da Sagrada Família, Planalto Santareno, Santarém: SEMED, 2023a. Não publicado.

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL WAPURÜM-TIP. Regimento Escolar da Escola Wapurüm-Tip e Escolas Anexas. Aldeia Açaizal da Sagrada Família, Planalto Santareno, Santarém: SEMED, 2023b. Não publicado.

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL WAPURÜM-TIP. Caderno Cartográfico da Escola Wapurüm-Tip. Aldeia Açaizal da Sagrada Família, Planalto Santareno, Santarém: SEMED, 2023c. Não publicado.

FARIAS; Maria Isabel; FINATTO; Roberto Antônio; LEITE, Valer de Jesus (org.). Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo. Guarapuava: Apprehendere, 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. História Inacabada do Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da

situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira; QUARESMA; Francinete de Jesus Pantoja. Os Povos Indígenas e a Educação. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

FIALHO, Maria Helena. A FUNAI e o novo contexto de políticas públicas em Educação Escolar Indígena: uma questão de direito e cidadania. In: MARFAN, Marilda Almeida (org). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FALS BORDA, Orlando; RAHMAN, Muhammad Anisur (Org.). Acción y conocimiento: rompiendo el monopolio con la investigación-acción participativa. Bogotá: CINEP, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: trajetórias de pesquisa da Rede Mover. Florianópolis: Mover/NUP/CED/UFSC, 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. Revista de Educação Pública, v.26, n. 62/1, 2017. p. 277-294, maio, 2017.

FOLHES, Ricardo Theophilo; COUDEL, Emilie; SILVA, Harley; NASUTI, Stéphanie; FEIJÃO, Luiz; BORGES, Anderson. Economia agropecuária do Planalto. Santarém: INCT Observatório das Dinâmicas Socioambientais; STTR de Santarém; STTR de Mojuí dos Campos; STTR de Belterra, 2020. (Coleção *Consolidando a Agricultura Familiar no Planalto de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra*, v. 2). Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/wp-content/uploads/2014/12/Odyssea_CARTILHA2_produc%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

FRANCISCO, Papa. Carta Encíclica Laudato Si: Sobre o cuidado da Casa Comum. São Paulo: Editora Paulinas, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO; PROJETO INTEGRADO DE PROTEÇÃO ÀS POPULAÇÕES E TERRAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL; COOPERAÇÃO TÉCNICA ALEMÃ – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT. (Orgs.). Levantamento etnoecológico Munduruku: Terra Indígena Munduruku. Organizado por Juliana Melo e Rosa Elisa Villanueva. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Sistema Indigenista de Informações (SII). Disponível em: http://sii.funai.gov.br. Acesso em: 25 jam. 2024.

GODOY, Ana. A menor das ecologias. São Paulo: EDUSP, 2008.

GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMf8nNyDRDw6937k6QWvGPm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 out. 2024.

GOMES, Cristhyan Emanoel Monteiro. Onde se ausculta o saber ancestral: sonho, xamanismo e relações entre humanos e não-humanos em Meu vô Apol*inário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku. Revista Discente Ofícios de Clio, Pelotas, v. 9, n. 16, p. 18-38, jan.-jun. 2024. ISSN 2527-0524.

GORAYEB, Adyane et al. Cartografia Social e a produção de dados participativos para o zoneamento ecol[ogico economico costeiro do Ceará. In: SOUTO, Raquel Dezidério; MENEZES, Paulo Márcio Leal de; FERNANDES, Manoel do Couto (Org.). Mapeamento participativo e cartografia social: aspectos conceituais e trajetórias de pesquisa. Rio de Janeiro: Raquel Dezidério Souto, 2021.

GOTTMANN, Jean. The Significance of Territory. Charlottesville: The University Press of Virginia, 1973.

GOZETTO, Andréa Cristina Oliveira; MORGADO, Renato Pellegrini (org.). Guia para a Construção de Estratégias de Advocacy: como influenciar políticas públicas. Piracicaba, SP: Imaflora, 2019.

GRISALES, Guillermo Antônio Cardona. Relatório Agrotóxicos no Planalto Santareno. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/en.php. Acesso em: 10 out. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. Pro-Posições, v. 24, n. 2, 2013.

GUDYNAS, Eduardo. Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza. Cochabamba: CEDIB/CLAES, 2015.

GUDYNAS, Eduardo. “Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo”. In: América Latina em Movimento - ALAI, nº 462: 1-20; 2011, fevereiro.

GUEDES, Eneias Barbosa; CAZULA, Leandro Pansonato. O povo Munduruku (TI-MP, Pará, Brasil) e a luta por direitos territoriais. Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 19, n. 55, p. 287-311, ago. 2024. ISSN 1809-6271. DOI: https://doi.org/10.14393/RCT195572926

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. GEOgraphia, Niterói, v. 9, n. 17, 2010. DOI: 10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531. Acesso em: 18 fev. 2025.

HAESBAERT, Rogério. Território usado(s) numa perspectiva latino-americana. Journal of Latin American Geography, v. 19, n. 1, p. 141-151, 2020.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. *GEOgraphia*, Niterói, v. 22, n. 48, p. 75-90, 2020

HANSEN, João Adolfo. Manuel da Nóbrega. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HARLEY, John Brian. Mapas, saber e poder. Confins — Revista Franco-Brasileira de Geografia, Paris/São Paulo, n. 5, 2009. Tradução de Mônica Balestrin Nunes. Disponível em: https://journals.openedition.org/confins/5724. Acesso em: 11 nov 2024.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Feminist Studies, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: https://philpapers.org/archive/harskt.pdf. Acesso em:. 15 nov. 2024.

HARDING, Sandra. Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (Org.). Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília, DF: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

WHORF, Benjamin Lee. Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf. Edited by John B. Carroll. Cambridge: MIT Press, 1956. 278 p.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Munduruku. Povos Indígenas no Brasil. Publicado originalmente em nov. 2003. Atualizado em 25 jan. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku. Acesso em: 18 abr. 2026. Acesso em: 16 nov. 2025.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. Organização: Bruno Maia. [S.l.]: Cultura do Bem Viver, 2020. (Texto elaborado a partir de live realizada na Semana do Bem Viver da Escola Parque do Rio de Janeiro, 17 jun. 2020.)

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e Decolonial. Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 1, n.1, 2015. Disponível em:

https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5007/4291. Acesso em 22. nov. 2023.

LADEIRA, Maira Elisa. Desafios de uma política para a educação. Revista de Estudos e Pesquisas, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004. Disponível em: https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf. Acesso: 30 out. 2023.

LEFF, Enrique (2003). A complexidade ambiental. São Paulo, Cortez, 2003.

LEITÃO, Rosani Moreira. Escola, identidade étnica e cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México). 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

LEOPOLDI, José Sávio De Caçadores de Cabeça a Índios Urbanos - A Saga dos Índios Munduruku. Lisboa: Chiado Editora, 2016.

LEOPOLDI, José Sávio. A guerra implacável dos Munduruku: elementos culturais e genéticos na caça aos inimigos. Avá — Revista de Antropología, Posadas, n. 11, p. 171-191, jul. 2007. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n11/n11a07.pdf. Acesso em

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Tânia Stolze. Um peixe olhou para mim: o povo Yudjá e a perspectiva. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

LITTLE, P. E. Território usados sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, n. 322. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/territorios-sociais-e-povos-tradicionais-no-brasil-por-uma-antropologia-da. Acesso em: 20 nov. 2023.

LÔBO, Sandro Henrique Calheiros. Mineração e direitos humanos: a resistência indígena à mineração no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2021

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação Indígena no País e o Direito de Cidadania Plena. Retratos da Escola, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 345 – 357, 2013. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/310. Acesso em: 5 nov. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Tese, UNB, Brasilia, 2011.

MACIEL, Lucas da Costa. Perspectivismo ameríndio (conceito). In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio. Acesso em: 15 fev. 2026.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-270.

MAHER. Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 67-94.

MASSEY, Doreen B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

MEDEIROS, J. L G.; GRUBITS, S. Educação indígena: escolarização e políticas voltadas à área de educação especial. Cadernos de Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 197-230, 2020.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: Educação bilíngue no Brasil. MEGALE, Antonieta (org.).São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979. 103 p.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, v. 19, n. 49, p. 11- 17, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 nov 2024.

MENÉNDEZ, Miguel A. Uma contribuição para a etno-história da área Tapajós-Madeira. Revista do Museu Paulista, São Paulo, v. 28, p. 289-388, 1981/82.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e a gramática da descolonialidade. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Campinas: ALB; Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2001. p. 127-154.

MONTEIRO, John Manuel. Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MOREIRA, Fernanda Cristina; LOURES, Rosamaria Santana Paes. "Recalibrar o mundo": pajelança, rituais e a territorialidade Munduruku ante o avanço desenvolvimentista na Bacia do Rio Tapajós. **Ñanduty**, Dourados, v. 9, n. 13, p. 122-151, 2021. ISSN 2317-8590. DOI: https://doi.org/10.30612/nty.v9i13.15544. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/15544. Acesso em: 10 set. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. Povos Indígenas no Brasil, S.l., 2009. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativasindigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade.Acesso em: 01 nov. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio: versão infantil. 2. ed. São Paulo: Callis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel Memórias de índio: uma quase autobiografia. [ilustrações Rita Carelli]. Porto Alegre: Editora Edelbra, 2016.

MUNDURUKU; APIAKÁ DO PLANALTO SANTARENO. Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno. Santarém: Conselho Indígena do Planalto, 2017.

MURPHY, Robert. Mundurucu Religion. Berkeley: University of California Press, 1958.

NASCIMENTO, N. S. F.; VIEIRA, J. C.; RÊGO, J. F. Trabalho e Agroindústria da Soja na Amazônia Maranhense. São Luís: EDUFMA, 2016.

NASCIMENTO, Nádia Socorro Fialho; VIEIRA, Judith Costa; RÊGO, Gilson de Jesus. Oceypi Ekawen: história da nossa terra – Ed. Global da Amazônia/ Santarém: Comissão Pastoral da Terra/Santarém, 2016.

NASCIMENTO, R. G. do. Educação escolar indígena - Políticas e tendências atuais. Retratos da Escola, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 333 – 345, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.309. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/309. Acesso em: 7 nov. 2024.

NASUTI, Stéphanie; FOLHES, Ricardo Theophilo; SANTOS, Beatriz Abreu dos; DELLA GIUSTINA, Caio Pinheiro. As comunidades rurais estão aqui há muito tempo. Santarém: INCT Observatório das Dinâmicas Socioambientais; STTR de Santarém; STTR de Mojuí dos Campos; STTR de Belterra, 2020. (Coleção *Consolidando a Agricultura Familiar no Planalto de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra*, v. 1). Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/wp-content/uploads/2014/12/Odyssea_CARTILHA1_comunidades.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA (PNCSA). Território usado Indígena Munduruku do Planalto Santareno. Manaus: UEA-Edições, 2015. Disponível em: http://novacartografiasocial.com.br/download/01-territorio-indigena-mundukuru-do-planalto-santareno/. Acesso em: 01 set. 2024

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: Rumo a geografias menores. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, 2009.

OLIVEIRA, Ana Isabel Leite; LOBÂO, Jocimara Souza Britto; CHAO, Ramon Blanco Chao. Mapeamento participativo: principais aspectos, definições e experiências. In: LOBÃO, J. S. B., OLIVEIRA, A. I. L., and OLIVEIRA JUNIOR, I. (org). Cartografia social: (re)descobrindo saberes. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Narrativas e imagens sobre povos indígenas e Amazônia: uma

perspectiva processual da fronteira. ACENO, v.1, n.1. 2014. p. 23-48.

PAIVA, José Maria de. Colonização e Catequese. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PALERMO, Z. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Zulma Palermo. Epistemologias do Sul, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

PALERMO, Z. Inscripción de la crítica de género en procesos de descolonización. In: Cuerpo(s) de mujer: representación simbólica y crítica cultural. Córdoba: Universidad Nacional de Salta/ Ferreira Editor, 2006, 237-265.

PALERMO, Z. Desde la otra orilla: pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina. Córdoba: Alción Editora, 2004.

PALERMO, Z. Geopolíticas literárias y América Latina: hacia una teorización contrahegemónica. IN: BITTENCOURT, G.N., MASINA, L.S. e SCHMIDT, R.T. Geografias literárias e culturais: espaços/ temporalidades. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2004, p. 79-91.

PEIXOTO, Rodrigo Correa. Bem Viver, direito à cidade e quilombismo: uma pesquisa para reconhecer lugares e território usados negros em Belém (PA). Humanitas, Belém, v. 2, n. 2, p. 147-162, 2022. Disponivel em: https://ifch.ufpa.br/images/PDF/2023/29.03%20%20HUMANITAS%20v.%202%2C%20202 2%202703.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; KANTNER, Benjamin. *Thinking with Bem Viver across rural and urban Amazonia: Indigenous and Black spaces of resistance*. Journal of Political Ecology, Tucson, v. 30, p. 471-496, 2023. DOI: https://doi.org/10.2458/jpe.5462. Disponível em: https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jpe/article/id/5462/. Acesso em: 1 out. 2024.

PEIXOTO, Rodrigo Corrêa; ARENZ, Karl; FIGUEIREDO, Kércia. O Movimento Indígena no Baixo Tapajós: etnogênese, território usado, Estado e conflito. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 15, n. 2, p. 279-313, dez. 2012.

PGUTIMP. Plano de Gestão e Uso do Território usado Indígena Munduruku do Planalto. Santarém. 2020. 27p.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. A pedagogia da retomanda: decolonização de saberes. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013. Acesso em: 01 out. 2024.

PINHEIRO, Janaina Marx. *Bem viver, terra e território: reflexões a partir do Equador*. 2024. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

PIVA, Mariana; COUDEL, Emilie; WAGNER, Danielle; BARBOSA, Tienne; PIRAUX, Marc; ASSIS, William. Você sabe o que é agroecologia? Santarém: INCT Observatório das Dinâmicas Socioambientais; STTR de Santarém; STTR de Mojuí dos Campos; STTR de Belterra, 2020. (Coleção *Consolidando a Agricultura Familiar no Planalto de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra*, v. 4). Disponível em: https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/wp-content/uploads/2014/12/Odyssea_CARTILHA4_agroecologia.pdf. Acesso

em: 20 jul. 2026.

POMPA, Cristina. Religião como Tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru, SP: EDUSC; ANPOCS, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

POSEY, Darrell. Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (Kayapó). In: RIBEIRO, Berta (Org.). Suma Etnológica Brasileira. Petrópolis: Vozes/FINEP, 1986. v. 1: Etnobiologia, p. 173-185.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA (PNCSA). Território usado Indígena Munduruku do Planalto. Fascículo. Manaus: PNCSA, 2015.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. Para Onde!?, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154-161, ago./dez. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-130.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993 [1980]

RAMOS, André Raimundo Ferreira. Entre a cruz e a riscadeira: catequese e empresa extrativista entre os Mundurukú (1910-1957). 2000. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

RAMOS, André Raimundo Ferreira. Munduruku. In: Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: http://www.socioambiental.org/pib/epi/munduruku/munduruku.shtm Acesso em 11 out. 2024.

RAMOS, Armenes de Jesus; TURMENA, Leandro; NASCIMENTO, Zinara Marcet de Andrade. Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades. Educar em Revista, spe. 3, p. 167-189, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/XNRpMvZxtgjQQKmKR6dHMqk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Hellen Regina Martins. Cartografia social da aldeia Açaizal: instrumento de espacialização do povo Munduruku a serviço da educação escolar indígena. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

ROCHA, Rebeca; MARISCO, Gabriele. Estudos etnobotânicos em comunidades indígenas no Brasil. Revista Fitos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 95-219, abr.-jun. 2016. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/19250. Acesso em: 5 nov. 2024.

ROBERTINO, Irleusa Souza. Educação Escolar Indígena: uma proposta pedagógica para implantação da escola indígena Apiaká no Médio Tapajós, sudoeste do Pará. 2023. 61 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena) — Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena, Universidade do Estado do Pará, Santarém, 2023.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 396-422, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651.

ROSA, Francis Mary. Entrevista: Olívio Jekupé: etnia e tradição na escrita. Pontos de Interrogação, Alagoinha, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Número temático: Arquivos e testemunhos sobre língua, cultura e modos de vida indígena.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid: Morata, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Novos estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Karina dos. Educação escolar indígena no Oiapoque/AP: práticas pedagógicas indígenas em escola do povo Karipuna. 2025. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2025.

SANTOS, Milton. O retorno do territorio. In: OSAL: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires Ano 6, n. 16, jun/2005. Disponível em: en:http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em:.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo: AGB, p. 81-99, 1977.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. O retorno do território usado. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, Maria Laura (Org.). Território usado, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994. p. 15-20.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território usado e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil: considerações iniciais. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 60, n. 1, p. 105-113, jan.-abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, Renato Emerson dos. Disputas Cartográficas e Lutas Sociais: Sobre Representação

Espacial e Jogos de Poder. XII Colóquio de Geocrítica. Bogotá, 2012.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcineia Vieira de Almeida; ALMEIDA, Luana Costa. A produção sobre educação escolar indígena em teses e dissertações no Brasil. Cadernos de Pesquisa (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10855, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410855.

SAPIR, Edward. The status of linguistics as a science. Language — Journal of the Linguistic Society of America, v. 5, n. 4, p. 207-214, 1929.

SATO, Cristina Misturini; GÓMEZ-PELLÓN, Eloy. Formação continuada de professores em educação intercultural: um estudo de caso em antropologia educacional. Educação & Formação, v. 8, e10357, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10357/9373. Acesso em:.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 474 p. (Coleção Memória da Educação).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOPEL, Daniel; DIAS-SCOPEL, Raquel; LANGDON, Esther Jean. A cosmografia Munduruku em movimento: saúde, território usado e estratégias de sobrevivência na Amazônia brasileira. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 13, n. 1, p. 89-108, jan./abr. 2018.

SENA, Érica Cristina de Oliveira. Karosakaybu: a história do contato do povo Munduruku do Alto Tapajós e suas estratégias de sobrevivência. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Anne Emanuelle Cipriano da; SOUZA, José Rodrigo Gomes de. O mito e o rito na espiritualidade indígena: uma visão a partir dos Potiguara e Tabajara da Paraíba. Diversidade Religiosa, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 202-215, jan./jun. 2017.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Orgs.). Povos Indígenas e Tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Arealde Costa da. As experiências indígenas no contexto do Bem Viver na última década. Das Amazônias, Rio Branco – Acre, v. 5, n. 1, p. 76-94, jan./jun. 2022.

SILVA, Dayanny Barros da. A construção da escola indígena pelo povo Munduruku do Planalto em Santarém – PA: território, identidade e resistência. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2025.

SILVA, Larissa de Sousa; SANTOS, Laisse Andressa Nascimento dos. Cartografia social: percepções territoriais e identidade étnica do povo Munduruku do Planalto, em Santarém-Pará. Terra Livre, São Paulo, v. 37, n. 2, n. 59, p. 133-165, jul.-dez. 2022. ISSN 2674-8355.

SILVA, Rosa Helena Didas da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos Cedes, v. 19, n. 49, p. 62-75, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6YNcj8RKn3ZsVMbpGy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em:.

SOUSA, Walter Lopes de; SOUSA, Kasandra Conceição Castro de. A Escola Indígena Munduruku: O Ensino Do Idioma Nativo Como Estratégia De Coesão Social. Exitus: Revista da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, v.2, n. 01, p. 167-182, Jan./Jun, 2012.

SOUSA, Walter Lopes de; SOUSA, Kasandra Conceição Castro de. A escola indígena Munduruku: o ensino do idioma nativo como estratégia de coesão social. Revista Exitus, v. 2, n. 1, p. 167-183, jan.-jun. 2012.

SOUTO, Raquel Dezidério. Mapeamento e participação. In: SOUTO, Raquel Dezidério; MENEZES, Paulo Márcio Leal de; FERNANDES, Manoel do Couto (Org.). Mapeamento participativo e cartografia social: aspectos conceituais e trajetórias de pesquisa. Rio de Janeiro: Raquel Dezidério Souto, 2021.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; JOCA, Priscylla Monteiro; OLIVEIRA, Assis da Costa; MILÉO; Bruno Alberto Paracampo; MOREIRA, Erika Macedo; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana. Direitos Territoriais de Povos e Comunidades Tradicionais em Situação de Conflitos Socioambientais. Brasília. 2015.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. Educação & Realidade, v. 42, n. 1, p. 199-213, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 out. 2023.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

SVAMPA, Maristella. As fronteiras do neoextrativismo na América Latina: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências. São Paulo: Elefante, 2019.

SVAMPA, Maristella. Feminismos del Sur y ecofeminismo. Nueva Sociedad, n. 256, p. 127-131, mar./abr.2015.

SÁ; Maria José Ribeiro de; SILVA, Maria das Graças. Educação Escolar Indígena e Saberes Culturais. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.28 n.56, set./dez 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v28n56/2358-0194-faeeba-28-56-162.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global,

2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE Marcos Alexandre dos Santos (org.).Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TEIXEIRA, Sarah Elizaneth de Menezes. Interculturalidade na Educação Indígena: o caso do Curso Técnico Integrado em Agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática.Dissertação. Progrma de Pós Gradua~ção em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, Barbara Eleonora Santos; HERRERA, José Antonio; TERRA, Ademir. As dinâmicas territoriais do capital agrícola na Amazônia e resistência campesina: os diferentes usos do território usado na comunidade indígena de Açaizal em Santarém-Pará. In: Geosul, v.33, n. 69. 2018. p. 165-188.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30.out. 2023.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. O conceito de território usado na Geografia. GeoTextos, v. 20, n. 1, p. 231-257, jul. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

ZANIN, N Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silva. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. Educação & Realidade, v. 43, n. 1, p. 201-222, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DyzFs3CxqnvyMrhzQhNZJGf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2024.

REFERÊNCIAS – MATERIAL JORNALÍSTICO E REPORTAGENS

BRASIL DE FATO. Munduruku estão cada vez mais cercados pela soja e agrotóxicos. Brasil de Fato, 26 nov. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/11/26/munduruku-estao-cada-vez-mais-cercados-pela-soja-e-agrotoxicos/. Acesso em: 16 out. 2025.

CAMPELO, Lilian. Indígenas do Planalto Santareno constroem protocolo de consulta com base na OIT. **Brasil de Fato**, Belém (PA), 7 mar. 2017. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2017/03/07/indigenas-do-planalto-santareno-constroem-protocolo-de-consulta-com-base-na-oit/. Acesso em: 20 fev. 2026.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja. CIMI, 18 nov. 2019. Disponível em: https://cimi.org.br/2019/11/a-cerca-que-os-divide-povo-munduruku-do-planalto-santareno-pressionado-pela-soja/. Acesso em: 16 nov. 2025.

DANTAS, Ronnie. Prefeitura entrega escola padrão indígena na Aldeia Muruci, no rio Arapiuns. Prefeitura Municipal de Santarém, 12 dez. 2025. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/kuekaturete-aldeia-muruci-no-rio-arapiuns-e-contemplada-com-escola-construida-em-arquitetura-i. Acesso em: 16 nov. 2025.

G1 SANTARÉM E REGIÃO. Audiência pública debate demarcação de terra indígena no Planalto Santareno. g1, Santarém, 14 fev. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/pa/santarem-regiao/noticia/2026/02/14/audiencia-publica-debate-demarcacao-de-terra-indigena-no-planalto-santareno.html. Acesso em: 16 fev. 2026.

G1 SANTARÉM E REGIÃO. Decisão da Justiça impede fazendeiros de intervir em ação que cobra estudos de terra indígena no PA. g1, Santarém, 28 jun. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/06/28/decisao-da-justica-impede-fazendeiros-de-intervir-em-acao-que-cobra-estudos-de-terra-indigena-no-pa.ghtml. Acesso em: 15 nov. 2025.

HARARI, Isabel. Cemitério sagrado Munduruku está ameaçado por construção de porto no Pará. **Repórter Brasil**, 31 mar. 2022. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2022/03/cemiterio-sagrado-munduruku-esta-ameacado-por-construcao-de-porto-no-para/. Acesso em: 20 out. 2025.

POVO MUNDURUKU. Carta dos Munduruku ao governo explicita conhecimentos milenares e reafirma demandas. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 10 jun. 2013. Disponível em: https://cimi.org.br/2013/06/34922/. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Ciro Barros. Os indígenas e quilombolas ameaçados pela soja, veneno, portos e o preconceito. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 4 out. 2019. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/593146-os-indigenas-e-quilombolas-ameacados-pela-soja-veneno-portos-e-o-preconceito. Acesso em: 16 out. 2025.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título	**CARTOGRAFIA SOCIAL DA ALDEIA AÇAIZAL:** instrumento do Povo Munduruku a serviço do bem viver e da educação escolar indígena, Santarém, PA.
Orientador	Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto
Pesquisador Responsável	Hellen Regina Martins Rocha E-mail: hellenreginamartinsrocha@gmail.com Telefone: (91) 98258 6927

Prezado Senhor (a):

A Doutoranda Hellen Regina Martins Rocha, da Universidade Federal do Pará, pretende realizar estudo com as seguintes características:

Título do Projeto de Pesquisa: CARTOGRAFIA SOCIAL DA ALDEIA AÇAIZAL: instrumento do Povo Munduruku a serviço do bem viver e da educação escolar indígena, Santarém, PA.

A pesquisa pretende: *Desenvolver, de forma participativa e em colaboração com a comunidade Munduruku da Aldeia Açaizal, um instrumento de cartografia social que represente a espacialidade e a territorialidade desse povo, integrando aspectos históricos, geográficos e culturais. A cartografia visa aprimorar as práticas do Bem-Viver, fortalecer a Educação Escolar Indígena e contribuir para a preservação e valorização do conhecimento tradicional Munduruku*.

Objetivo do Estudo: *Integrar a análise dos conflitos territoriais na aldeia Munduruku Açaizal ao currículo da educação escolar indígena, especificamente nas disciplinas de História e Geografia, com o objetivo de desenvolver um instrumento de cartografia social que reflita os aspectos territoriais, históricos e culturais da comunidade, além de contribuir para a compreensão das questões relacionadas à demarcação de terras e ao bem-viver.*

DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Tipo de Pesquisa: Será utilizada a pesquisa-ação, ao qual Hall *apud* (HERRERA, 1981), assevera ser uma atividade integrada que combina a pesquisa social, o trabalho educacional e a ação.

Abordagem da pesquisa: Na pesquisa em questão, será analisada em uma abordagem qualitativa das informações.

Descrição de Riscos e Desconfortos: O estudo não oferece risco para a saúde física e emocional das pessoas. Há pequeno risco das pessoas se sentirem incomodadas no início, mas o pesquisador se compromete a explicar detalhadamente os objetivos do estudo e intervir o menos possível nos afazeres dos participantes.

Benefícios para o povo indígena:

- Divulgação dos conhecimentos do povo Munduruku na Tese de Doutorado e artigos vinculados ao estudo;
- Apoio a preservação da identidade étnica Munduruku
- Construção de um material cartográfico para a Aldeia como apoio didático nas aulas.

Participantes da pesquisa: Sábios da aldeia Açaizal, alunos e professores da Escola Indígena Wapurũm-Tip.

Garantia de Acesso: A qualquer momento da pesquisa o senhor pode ter acesso ao pesquisador responsável no e-mail ou número de celular acima indicado.

Garantia de Liberdade: Sua participação nesta pesquisa é espontânea. Você é livre para sair da pesquisa a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização.

Direito de Confidencialidade e sigilo: Os dados desta pesquisa serão utilizados somente para a produção de Tese de doutorado e artigos científicos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Indígena. O pesquisador se compromete a proteger a identidade dos participantes. Não haverá utilização de imagens das aulas. Os sábios indígenas que autorizarem por escrito será feito uso de imagens de suas práticas de ciência, garantindo desde já que fotos só serão utilizadas se autorizadas pelo fotografado. O pesquisador se compromete a não utilizar qualquer informação gerada pela pesquisa que possa trazer prejuízo ao índigena ou a aldeia de Açaizal. O pesquisador assume total responsabilidade sobre os dados colhidos na pesquisa.

Direito de Acessibilidade: As informações obtidas de cada participante serão guardadas de maneira segura pelo pesquisador. Cada participante que quiser consultar o que foi anotado sobre sua pessoa, ou quiser alguma explicação sobre o que está sendo feito, poderá perguntar para o pesquisador diretamente, ou por telefone, ou por e-mail.

Despesas e Compensações: As despesas da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Não haverá nenhum tipo de pagamento aos participantes da pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura do presente Termo e estando totalmente consciente, declaro expressamente que entendi os objetivos da pesquisa e, estando em perfeitas condições de participação, dou meu consentimento para que os sábios, velhos, professores e alunos Munduruku da Aldeia Açaizal participem livremente da mesma.

Aldeia Açaizal, Santarém-PA, _____de_____de 202_.

Assinatura do Cacique ou representante Legal	
Nome Completo (legível)	

Assinatura do pesquisador

Assinatura da Liderança Indígena