



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
MESTRADO PROFISSIONAL EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E
TERRITÓRIOS TRADICIONAIS – MESPT

EULÁLIO SILVA DE OLIVEIRA
(EULÁLIO APURINÃ)

**DO CHÃO QUE PISAMOS AOS SABERES QUE CONSTRUÍMOS: A RETOMADA
DO TERRITÓRIO EDUCACIONAL APURINÃ NA ALDEIA CHAPARRAL A
PARTIR DA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA – BOCA DO ACRE/AM**

Brasília–DF
2025

EULÁLIO SILVA DE OLIVEIRA
(EULÁLIO APURINÃ)

**DO CHÃO QUE PISAMOS AOS SABERES QUE CONSTRUÍMOS: A RETOMADA
DO TERRITÓRIO EDUCACIONAL APURINÃ NA ALDEIA CHAPARRAL A
PARTIR DA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA – BOCA DO ACRE/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais (PPG-PCTs) da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais.

Linha de Pesquisa: Sustentabilidade, Epistemologias e Práticas Interculturais.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vieira Pimenta
Coorientador: Dr. Francisco de Moura Cândido

Brasília–DF

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E
TERRITÓRIOS TRADICIONAIS – PPG-PCTs

EULÁLIO SILVA DE OLIVEIRA
(EULÁLIO APURINÃ)

**Do chão que pisamos aos saberes que construímos: a retomada do território educacional
Apurinã na Aldeia Chaparral a partir da educação territorializada – Boca do Acre/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (PPG-PCTs) da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais.

Aprovada pela comissão examinadora, em 08 de julho de 2025:

Prof. Dr. José Antonio Vieira Pimenta
Orientador, Presidente da Banca - PPG-PCTs

Profª. Dra. Janaina Deane de Abreu Sá Diniz
Examinadora Interna - PPG-PCTs

Profª. Dra. Silvia Maria Ferreira Guimarães
Examinadora Interna Suplente - PPG-PCTs

Profª. Dra. Juliana Ventura de Souza Fernandes
Examinadora Externa - IFMG

Aos meus pais, Maria e Wilson, à minha família, ao povo Apurinã da Aldeia Chaparral km 45 e a todos que lutam por uma educação territorializada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus *Tsuru* pelo dom da vida, por me permitir trilhar esta trajetória no mestrado. À minha família, em nome dos meus pais, Maria e Wilson, por me apoiarem em todos os momentos, mesmo com a distância, serem o alento e fortaleza com suas palavras de incentivo. À coordenação do curso, representada pela professora Janaina Diniz, pelo cuidado e atenção. Gratidão a Mônica Nogueira, Ana Tereza, Sílvia Guimarães, Cristiane Portela, Stéphanie Nasuti e demais professores(as) desse mestrado, que proporcionaram uma formação que rompe paradigmas: acolhedora, crítica, insurgente, solidária e profundamente humana. Obrigado por cada momento vivenciado e aprendizados. Seguimos!

Agradeço ao orientador, professor José Pimenta, pela orientação firme e atenciosa ao longo desta caminhada, sua escuta sensível, seu rigor intelectual. Em cada leitura cuidadosa, em cada sugestão precisa e nas conversas que tanto me inspirou, sua confiança no meu trabalho foi fundamental para que eu pudesse avançar com segurança e autonomia.

Agradeço ao meu parente e coorientador Francisco Apurinã, que é uma referência para nosso povo. Sua trajetória, sem dúvida, me inspira. Gratidão pelas conversas e contribuições fundamentais para o avanço deste trabalho. Você, que esteve aqui na Universidade de Brasília, abrindo caminho.

Sou profundamente grato ao meu povo Apurinã da Aldeia Chaparral, por participarem das atividades propostas e contribuírem coletivamente para a construção dos dados desta pesquisa. Ao cacique Edimilson Apurinã, por estar presente, apoiando nas oficinas, me acompanhando durante as visitas do censo escolar, por liderar e mobilizar a comunidade.

Minha gratidão à Sexta Turma do Mestrado MESPT, que me proporcionou tantos momentos mais que incríveis. Minha profunda gratidão a Layla, Andrea Mesquita, Grazielle, Fabiane, Vera, Moan, Andrea Valentim, Katia, Hellen, Marinez, Aneli, Josefa, aos amigos Juami e Wilfredo, por tornarem essa caminhada mais leve, marcada pela reciprocidade, agências, dádiva e bem-viver. Obrigado pelo apoio e acolhimento!

Agradeço aos benfeitores que contribuíram financeiramente para que eu pudesse chegar até Brasília. São muitos, por isso não menciono nomes, mas a todos e todas registro minha sincera gratidão.

Lá ia eu, caminhando na estrada, vendo a poeira e os carros passar, e pensava: "Onde é que vou chegar?" Lá ia eu, caminhando na floresta, e pensava: "Aonde esse tal do conhecimento está?" Lá ia eu, sofrendo, caminhando pra universidade, e sentia uma saudade... Mas, na verdade, o saber se encontra no próprio movimento do caminhar. Pé no chão é saber, mão no barro também. As pinturas com jenipapo, as histórias contadas pelos nossos sábios e sábias, também. Enfim, ler e escrever nem sempre é um saber, mas uma ferramenta para coexistir e caminhar no mundo. (Eulálio Apurinã)

RESUMO

Esta dissertação investiga os impactos da retirada da escola da Aldeia Chaparral, situada na Terra Indígena Boca do Acre (AM), e propõe caminhos para a construção de uma “educação territorializada” a partir da realidade do povo Apurinã. A pesquisa partiu da constatação de que a política de nucleação escolar configura uma forma de violência epistêmica, gerando desvalorização da identidade indígena, precarização do ensino e ruptura com os modos próprios de educar. O objetivo geral foi analisar a importância de uma escola dentro da aldeia que valorize os saberes tradicionais, fortaleça a memória coletiva e articule os conhecimentos indígenas e não indígenas. Por meio de uma abordagem colaborativa, foram realizadas observação participante, entrevistas abertas e oficinas com a comunidade. As atividades permitiram resgatar memórias históricas, construir os calendários de sabores e de plantio, e desenhar, de forma coletiva, a escola sonhada pelos Apurinã. Os resultados confirmam a hipótese de que a escolarização fora da aldeia tem efeitos negativos sobre as crianças e adolescentes, e apontam para a necessidade e viabilidade de uma escola que respeite o território, os tempos e os saberes do povo. A pesquisa alcançou seus objetivos específicos ao documentar a trajetória histórica e as lutas dos Apurinã, traçar um panorama dos processos educacionais e identificar práticas tradicionais como elementos fundantes de um projeto pedagógico próprio. Conclui-se que a educação territorializada é uma alternativa legítima e necessária, constituindo-se como um instrumento de afirmação cultural, política e epistêmica. Este trabalho é um passo inicial na retomada educacional do povo Apurinã e na construção de políticas públicas que respeitem e fortaleçam os projetos de vida indígenas.

Palavras-chave: Apurinã; Educação do pé no chão; Nucleação escolar; Educação territorializada; Escola na aldeia; Retomada.

ABSTRACT

This dissertation investigates the impacts of removing the school from the Chaparral Village, located in the Boca do Acre Indigenous Land (Amazonas, Brazil), and proposes pathways for building a “territorialized education” grounded in the reality of the Apurinã people. The research is based on the understanding that the policy of school nucleation constitutes a form of epistemic violence, resulting in the devaluation of Indigenous identity, the precarization of education, and a rupture with traditional ways of teaching and learning. The main objective was to analyze the importance of a school within the village—one that values traditional knowledge, strengthens collective memory, and integrates Indigenous and non-Indigenous knowledge systems. Using a collaborative approach, the research involved participant observation, open interviews, and community workshops. These activities made it possible to recover historical memories, build calendars of flavors and planting, and collectively design the school envisioned by the Apurinã people. The results confirm the hypothesis that schooling outside the village has negative effects on Indigenous children and adolescents, highlighting the need and feasibility of a school that respects the territory, time, and knowledge of the community. The study achieved its specific objectives by documenting the historical trajectory and struggles of the Apurinã, outlining the educational processes over time, and identifying traditional practices as foundational elements for an autonomous pedagogical project. Territorialized education is thus presented as a legitimate and necessary alternative—a tool for cultural, political, and epistemic affirmation. This work represents an initial step in the educational reclaiming of the Apurinã people and in the construction of public policies that respect and strengthen Indigenous life projects.

Keywords: Apurinã; Grounded education; Territorialized education; School nucleation; Village-based schooling; Reclaiming.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Acre
AM	Amazonas
AMACRO	Região que abrange municípios dos estados de Amazonas, Acre e Rondônia
ASAMIA	Associação dos Artesãos e Manejadores Indígenas Apurinã do KM 45
ATL	Acampamento Terra Livre
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COMIN	Conselho de Missão entre Índios
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
ECI	Estudo do componente indígena
FADISI	Faculdade Diocesana São José
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
ISA	Instituto Socioambiental
MESPT	Mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PESACRE	Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agroflorestais do Acre
PROSUL	Projetos Supervisão e Planejamento
TI	Terra Indígena
UNB	Universidade de Brasília

LISTA FIGURAS

Figura 1: Foto de família. Da esquerda para a direita: minha tia Marizete, meu avô Serapião, minha mãe Maria ao centro, minha avó Marina e meu tio Donizete.....	15
Figura 2: Localização da TI Boca do Acre	21
Figura 3: Localização da TI Boca do Acre e a BR317.....	22
Figura 4: Chegada do povo Apurinã para um Xingané na Aldeia Chaparral	33
Figura 5: Xingané na Aldeia Chaparral. Makana Kataty assando o tradicional beiju, com outras mulheres no Xingané	33
Figura 6: A e B, Seringueiras na Terra Indígena Boca do Acre, com as marcas dos cortes para extração de látex.	44
Figura 7: Terra Indígena Boca do Acre.....	54
Figura 8: Croqui da Terra Indígena Boca do Acre	54
Figura 9: Desenho das casas da Aldeia Chaparral e a BR 317	57
Figura 10: Ruína da escola construída pelo prefeito da época, Valdizão, para os colonos.....	75
Figura 11: Ruína da escola construída para os colonos com sala e quadro de giz.....	76
Figura 12: Última escola construída na aldeia Chaparral no ano 1999.....	79
Figura 13: Mapa indicando a localização das escolas fora do território Apurinã	80
Figura 14: Escola Rui Barbosa para onde foram transferidos os alunos.....	80
Figura 15: Escola Polo Betel instituição frequentada por alunos da aldeia.....	81
Figura 16: Estrada BR 317 com poeira e gado solto na via	84
Figura 17: Ônibus escolar que transporta os alunos até às escolas Betel e Rui Barbosa e para a cidade Boca do Acre	85
Figura 18: Censo educacional da Aldeia Chaparral, 2024.	92
Figura 19: Comunidade reunida na primeira oficina.....	120
Figura 20: Segunda oficina memórias vivas Apurinã	122
Figura 21: Calendário de sabores, construído coletivamente, na oficina memória vivas Apurinã, 2025	124
Figura 22: Calendário de plantação, construído coletivamente, na oficina memória vivas Apurinã, 2025.	126
Figura 23: desenho da Escola <i>Mayuny</i> - Grupo 1, oficina “Memórias vivas Apurinã”	127
Figura 24: Desenho da Escola <i>Heruryo</i> Apurinã - Grupo 2, oficina “Memórias vivas Apurinã”, 2025.	128

Figura 25: Desenho da Escola <i>Makana Kataty</i> - Grupo 3, oficina “Memórias vivas Apurinã”, 2025.	128
Figura 26: Desenho de escola desenhado por Evelyne Araújo Apurinã, 2024.	129
Figura 27: Barraco com castanha ensacada pronta para ser transportado, arquivo pessoal, 2018.	131
Figura 28: Acampamento para quebra de castanha.....	131
Figura 29: Família reunida peneirando a massa de mandioca e um vizinho ajudando, Aldeia Chaparral	132
Figura 30: Torrando a farinha.....	133
Figura 31: A e B Artesanato Apurinã.....	134
Figura 32: Comunidade reunida em mutirão para a construção da ponte sobre o igarapé painen.....	135
Figura 33: Time Apurinã participando de torneio de futebol.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O calendário de sabores.....	123
Tabela 2: O calendário de plantação	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Do pé no chão da aldeia à sala da universidade: percepção de um Apurinã	14
Local, tema e objetivos da pesquisa	21
Percurso metodológico	24
Organização da dissertação	26
CAPÍTULO I – RAIZ: CAMINHANDO NA HISTÓRIA DO PERTENCIMENTO	28
1.Os Apurinã e sua ancestralidade	28
1.1.Os Apurinã e o processo colonizador	34
1.1.1.O “tempo das malocas”	34
1.1.2.O “tempo das correrias”	36
1.1.3.O “tempo dos cativeiros”	38
1.1.4.O “tempo dos direitos”	39
1.1.5.O “tempo da história presente”	41
1.2.O povo Apurinã e a BR - 317	42
1.3.Os conflitos contra “Cabeça Branca”	48
1.4.O processo de demarcação da Terra Indígena Boca do Acre	50
1.5. A Aldeia Chaparral km 45: dinâmicas econômicas e sociais	55
CAPÍTULO II – CAULE: DINÂMICAS EDUCACIONAIS NA ALDEIA CHAPARRAL.....	61
2.A educação antes da escola: a “educação do saber do pé no chão”	61
2.1.Memórias da educação escolar na Aldeia Chaparral: experimentando escolas coloniais..	70
2.2.O cotidiano da escolarização dos estudantes indígenas fora da Aldeia Chaparral	83
2.3.Uma solicitação adiada: a demanda por uma educação territorializada na Aldeia Chaparral.	89
2.4.Os efeitos da educação colonial e a construção de uma educação territorializada.....	94
CAPÍTULO III – FRUTOS: RETOMADA DA ESCOLA QUE QUEREMOS	105
3.A “educação territorializada” como política publica.....	105
3.1.A Educação Territorializada Apurinã: um projeto em construção	117
3.2.“Oficina Memórias vivas Apurinã”	120
3.2.1. O calendário de sabores	123
3.2.2. O calendário de plantação.....	125

3.2.3. Desenhando a escola que queremos.	127
3.3. Conhecimentos e práticas educativas	129
3.3.1. A Coleta da Castanha	130
3.3.2. Farinhada	131
3.3.3. Artesanato	133
3.3.4. Mutirão	134
3.3.5. Futebol	135
4. CONSIDERAÇÕES DE CHEGADA	137
5. BIBLIOGRAFIA.	141
Glossário	144
APÊNDICE A – Fotos da oficina memórias vivas Apurinã 1	145
APÊNDICE B – Fotos das visitas do censo educacional da Aldeia Chaparral.....	146
APÊNDICE C – Fotos da oficina memórias vivas Apurinã 2	148
ANEXO A – Documento final do FNEEI 2025	150
ANEXO B – Escola Apurinã: uma experiência de revitalização da língua indígena	155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por tema a educação escolar indígena do povo Apurinã da minha aldeia Chaparral da Terra Indígena Boca do Acre (TI Boca do Acre). O meu povo Apurinã está presente no sudoeste da Amazônia brasileira, sobretudo nos estados do Amazonas, Acre e Rondônia. Os Apurinã têm um longo contato com a sociedade não indígena, fato que alterou profundamente sua vida e seus processos socioculturais em seus territórios. Esse contato começou na segunda metade do século XIX, quando exploradores invadiram os territórios Apurinã em busca de borracha. Antes de apresentar mais detalhadamente a minha pesquisa, gostaria de retratar rapidamente a minha trajetória. Ela ajudará a compreender melhor as razões que me levaram a escolher esse tema.

Do pé no chão da aldeia à sala da universidade: percepção de um Apurinã

O que eu sou está profundamente conectado ao chão que piso, às caminhadas em estradas repletas de poeira e lama, ao ar que respiro nas florestas, ao silêncio que me rodeia, à escuta atenta das histórias narradas por minhas bisavós e avós (*kyru*). Toda a minha vivência, tanto na minha aldeia quanto fora dela, se entrelaça com as formações que recebi na faculdade de filosofia e no curso de seminarista em Rio Branco, Acre. As caminhadas, em que observo o canto dos pássaros, o vento e o balançar das árvores, são parte essencial dessa minha experiência.

Sou Eulálio Apurinã, membro do povo indígena Apurinã, da Aldeia Chaparral, Terra Indígena Boca do Acre, localizada em Boca do Acre, Amazonas. Sou filho de Wilson Nunes de Oliveira e Maria Oliveira da Silva. Nasci na tarde ensolarada do dia 2 de junho de 1991, na aldeia, na residência dos meus avós maternos, Marina Silva de Oliveira e Serapião Souza da Silva *Manyku*. A parteira que me trouxe ao mundo foi a dona Esmeralda, a *Makana Kataty*, a originária sábia que conhecia bem a cultura do meu povo. Meu clã ou minha metade exogâmica é o *Xiwapurenyry*, os que podem consumir carne de porquinho do mato *myyryty*. Meu nome na língua Apurinã é *Makuty*. Quem me nomeou na infância foi, provavelmente, Laura Apurinã, a *Mayuny* a sábia, que preservava a tradição de nomear as crianças nascidas em sua presença. Ela tinha alegria em conferir nomes indígenas, uma das formas de manter viva a memória Apurinã daqueles que já partiram, nomeando outros com os mesmos nomes. Laura possuía um vasto conhecimento sobre as tradições e os nomes do nosso povo.

Figura 1: Foto de família. Da esquerda para a direita: minha tia Marizete, meu avô Serapião, minha mãe Maria ao centro, minha avó Marina e meu tio Donizete.



Fonte: Arquivo pessoal, da minha avó Marina, 2024.

Nasci num lugar cercado de exuberante floresta verde, pastagem e capim. Há uma estrada onde os carros transitam, levantando nuvens de poeira. Sons próprios da natureza: cantos das araras, do bem-te-vi, dos macacos ao amanhecer, além dos diversos pássaros. Acordava ouvindo o galo cantar, mas também o gado berrar na fazenda vizinha. Meu avô Serapião tinha uma vaca leiteira chamada “malhada” e uma vaca Nelore, brava, chamada “branquinha”, nosso terror!

Na minha infância, tive o privilégio de crescer na Aldeia Chaparral. Olhando para trás, vejo que foi algo mágico. Houve certamente sofrimentos, mas hoje me recordo principalmente das coisas boas. É preciso dizer que, na aldeia, costumamos olhar mais para o brilho das estrelas e para a lua, pois, além da lamparina, são essas luzes que iluminam o terreiro e o caminho ao anoitecer. Sentimos o cheiro e os sons da floresta. Lembro que durante a minha infância, a convivência era harmoniosa e que os mais velhos eram respeitados; parávamos para ouvi-los. Enquanto contemplava o horizonte estrelado nas noites escuras, imaginava como seria o mundo fora da aldeia. Tudo isso parecia tão distante; as cidades eram, para mim, inalcançáveis.

Ainda não tínhamos energia elétrica na aldeia. Assim, desde cedo, aprendi a caminhar na escuridão, guiado apenas pelo brilho das estrelas. Dentro de casa, era somente uma lamparina que nos iluminava. A gente se divertia. Qualquer atividade virava brincadeira, como tomar banho nos igarapés, subir em árvores e pescar. Eu sonhava em tocar violão, mas não tinha um. No entanto, lembro que tínhamos um toca-fitas K7, movido a pilhas, por meio do qual escutávamos músicas e as notícias das cidades distantes.

Lembro-me de todos nós sentados no chão em círculo, meu avô Serapião *Manyku* contando a história de *mapinguari*. Todos ficávamos atentos, meu avô contava que quando os *mapinguari* chegavam, eles vinham acompanhados de vagalumes que brilhavam muito. Era o sinal todos os *kãncyty* (gente) precisavam ficar atrepados num jirau para se proteger. Quando os *mapinguari* pegavam os indígenas dormindo, eles os matavam cruelmente com suas unhas enormes, parecidas com as unhas do tamanduá bandeira. Cenas de muito sangue e pessoas dilaceradas. Até hoje, quando vejo vagalumes, me vem essa lembrança.

Aos cinco anos de idade, fui morar na cidade de Boca do Acre, no Amazonas, para iniciar a minha alfabetização na Creche Canaã. As professoras também costumavam contar uma história assustadora, embora sem o mesmo encanto. Diziam que um homem havia sido enforcado no portão de entrada da creche e que seus ossos estavam guardados em um caixão no almoxarifado, uma sala escura ao lado da nossa sala de aula. Ela nos ameaçava, dizendo que quem desobedecesse ou brigasse seria colocado lá. Eu tinha muito medo quando alguém era levado para essa sala, pois sempre havia gritos e choros.

Um ano depois, ingressei no primeiro ano do ensino fundamental na Escola Safira Batista. Como ainda não sabia ler, fui encaminhado de volta para o processo de alfabetização. A professora me pedia para transcrever um pequeno texto de um livro, em letra de forma, para o caderno, em letra cursiva. Mas eu não sabia escrever em letra cursiva. Por isso, copiava em letra de forma e entregava para ela, que me pedia para refazer a tarefa. Enquanto não completasse o exercício em letra cursiva, não me permitiam sair da sala. Como eu não conseguia realizar a tarefa, ficava sozinho com a professora até o meio-dia, com fome.

Em 1997, ocorreu uma grande enchente na cidade de Boca do Acre. Deixei a cidade e, aos seis anos de idade, retornei para a aldeia. O meu aprendizado adquiriu um novo significado. Passei a me envolver nas atividades típicas do meu povo. Minha família fazia farinha, colhia arroz, coletava milho, quebrava castanhas, etc. Eu acompanhava, participando de todas essas atividades.

Ao retornar à aldeia, passei dois anos como ouvinte, estudando em uma varanda, cedida por uma família, que servia de sala de aula. Não havia carteiras suficientes para todos. Muitos se sentavam em bancos ou no chão, apoiando os cadernos sobre as pernas. Cadernos, lápis e borrachas precisavam ser comprados. Eventualmente, a Secretaria de Educação fornecia esses materiais, mas era raro. Quando acontecia, era um evento comemorado por todos. Recordo-me do cheiro dos livros novos e das aulas de estudos sociais, matemática e português. Também não tínhamos um local apropriado para o preparo da merenda, que era dividida entre os estudantes. Caminhávamos pela estrada até à “escola”. No inverno, ela ficava coberta de lama; no verão, de poeira. Até hoje, a estrada permanece sem pavimentação. Foi nessa escola improvisada que, aos oito anos de idade, finalmente, aprendi a ler e escrever.

Em 2001, uma nova escola foi construída na aldeia e recebeu o nome de “Escola Indígena Apurinã”. Ela oferecia turmas do primeiro ao quarto ano. A escola era de madeira e possuía apenas uma sala de aula onde todos os alunos estudavam juntos. Não havia cantina e a merenda era preparada na casa de uma moradora que, apesar de não contar com estrutura adequada, nos acolhia com respeito e carinho. Em alguns momentos, tivemos aulas da nossa língua materna Apurinã. Saliento que essa escola não ensinava a partir do currículo territorializado, a Educação Territorializada será discutida no Capítulo 3.

Naquela época, também foi criada a Associação dos Artesãos e Manejadores Indígenas Apurinã do Km 45 – ASAMIA. Participei dos cursos oferecidos para a capacitação dos associados. Essa experiência foi profundamente marcante para mim. As reuniões eram momentos maravilhosos, repletos de brincadeiras, dinâmicas e palestras. Todas essas vivências me inspiraram a continuar meus estudos.

Em 2002, concluí o curso de Agente de Manejo Comunitário de Produtos Florestais Não Madeireiros. No ano seguinte, participei de cursos voltados para comercialização e gerenciamento. O intercâmbio com os estudantes do Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agroflorestais do Acre (PESACRE) despertou ainda mais meu interesse pelo conhecimento. Gostaria de mencionar aqui, em forma de homenagem, Mirna Pinheiro Caniso, uma mulher inspiradora, pesquisadora e defensora dos povos das florestas. Sua maneira de se expressar, conduzindo reuniões e visitando famílias, era tão admirável que me fez pensar que um dia eu gostaria de ser como ela.

De 2005 a 2008, concluí o ensino fundamental em outra escola, fora do território indígena. Estudei na Escola Municipal Rui Barbosa, vivenciando novamente a experiência de frequentar uma escola fora do meu território de origem. Em 2009, iniciei uma nova etapa da

minha trajetória escolar na Escola Estadual Coronel José Assunção, onde concluí o ensino médio em 2011. Minha própria trajetória revela a violação de direitos contra os Apurinã, à medida que me foi negada uma educação territorializada, que possibilitasse minha permanência no território.

Em Boca do Acre, há uma marcante presença da Igreja Católica. Eu participava das celebrações junto à comunidade Nossa Senhora de Guadalupe, onde recebi o convite para ser seminarista — convite que aceitei. Em 2013, mudei-me para Rio Branco, capital do Acre, para ingressar no Seminário Menor João Martins, iniciando minha formação como seminarista com o objetivo de tornar-me padre na Igreja Católica Apostólica Romana. Paralelamente, também ingressei no curso de Filosofia na Faculdade Diocesana São José – FADISI, conhecida como “a Católica do Acre”, onde concluí o Bacharelado em Filosofia.

Na infância, não percebia as diferenças de tratamento dado a nós, indígenas, nem compreendia o significado das palavras “índio”, “caboclo” ou “indígena”. Esses termos não faziam parte do meu universo cultural. Para mim, as pessoas eram iguais, sem distinções, pois eu vivia protegido em meu território, envolto no seio familiar que me preservava. Foi na cidade que a minha percepção de que todos os homens eram iguais começou a mudar, adquirindo um novo sentido. Quando, ainda criança, caminhava com meu pai pela cidade, as pessoas que o conheciam o chamavam por um apelido e frequentemente diziam: “Neno, esse teu caboquinho está grande!”; “Neno, vou dar uma bala para esse teu caboquinho!”; “Esse teu caboquinho está bonito!” Comecei a me perguntar: o que era caboquinho? Eu sou isso? Um caboquinho? Embora as palavras fossem ditas de forma carinhosa e não me afetassem, elas despertavam a minha curiosidade. Somente muita mais tarde, fui entender o sentido de ser “caboquinho”.

Na escola, nos livros e nas aulas de história, me foi apresentada uma imagem estereotipada de “índio”. Era uma figura exótica, que vivia em oca, nu ou usando trajes de palha, com o rosto pintado e adornado com penas e cocares. Intimamente, eu me perguntava: “Sou isso? Não sou isso?” Foi nesse contato com os não indígenas que comecei a entender a visão que os outros tinham sobre nós. Isso acontecia recorrentemente na escola, nos primeiros anos de alfabetização, ainda no ensino fundamental.

Eu não me identificava como “índio”, pois a imagem que aprendi na escola — alguém nu, com penas, vivendo em uma oca — não correspondia à minha identidade social. Eu vestia roupas, morava em uma casa de madeira, já tinha televisão, rádio, bicicleta, etc. Enfrentava periodicamente o preconceito, ora velado, ora direto e cruel, que se manifestava de diferentes

formas e contextos. Em vários momentos, passei a negar a minha identidade indígena e a ter vergonha de ser indígena, pois tudo o que aprendia na escola não refletia a minha realidade. Quando você está se descobrindo como pessoa, definindo sua identidade pessoal, quem gostaria de ser algo considerado diferente pelos outros? Quem gostaria de ser um estranho, passível de chacota e risos? Eu não desejava ser visto como um ser do passado, um incapaz ou um ser inferior. Rejeitava essa imagem, pois sabia que ela não correspondia à verdade. Eu era um Apurinã, mas não era esse índio estereotipado. Eu conhecia a minha própria essência, minhas origens e o lugar que ocupava. Conhecia o meu território, onde sou respeitado, estimado, ouvido e onde vivo em harmonia com os meus parentes.

Na adolescência, comecei a perceber olhares de desprezo e risadas. Ouvia piadas e comentários pejorativos que associavam os indígenas a algo inferior, negativo e incapaz. As pessoas diziam que “índio é preguiçoso”, que “caboclo rouba”, que “só podia ser caboclo mesmo” e outras expressões de deboche. Foi assim que fui compreender o tratamento preconceituoso e a visão desrespeitosa que os brancos regionais tinham sobre nós, indígenas, chamados de “caboclos”. Só naquele momento a palavra “caboquinho”, que tanto tinha ouvido na minha infância, quando passeava com o meu pai pela cidade, fez sentido.

Já adulto, continuei enfrentando os desafios e o preconceito de ser indígena em uma escola não indígena onde estudavam pessoas brancas que reproduziam pensamentos discriminatórios. Essa escola privilegiava a história contada pelos colonizadores, perpetuando uma visão limitada e preconceituosa sobre o meu povo. No dia 19 de abril, ouvia: “Hoje é o seu dia!” Uma data alimentada por imagens estereotipadas que ainda permeiam os livros didáticos e o sistema de ensino. Vivência também relatada por Francisco Apurinã em sua trajetória:

O dia 19 de abril, essa data inventada pelo branco como o dia do índio, só contribuiu para o aumento do preconceito nas escolas, o que tornava meu processo identitários ainda mais traumatizante. Na semana que antecedia eu passava sentar no fundo da sala, na intenção que ninguém me percebesse, mas de nada adiantava, logo eu me tornava alvo das boas risadas e das gozações. (CÂNDIDO, 2012, p. 21)

O depoimento do Apurinã reforça que essa é uma realidade vivida por diversos povos indígenas, pois é raro encontrar estudantes indígenas que não tenha passado por situações semelhantes. Segundo o autor indígena Daniel Munduruku, ao refletir sobre o 19 de abril, afirma que:

Quando a gente usa a palavra índio, estamos nos reportando a duas ideias: uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura

do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente: a segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro. (MUNDURUKU, 2019)

Essa visão essencialista e estereotipada ignora a verdadeira identidade e a diversidade dos povos indígenas. O dia 19 de abril sempre reforçou esses estereótipos. Ele não celebra as conquistas indígenas, mas continua marcando uma diferença, enfatizando o outro, o diferente, colocando os povos indígenas em uma categoria exótica, um ser diferente e incapaz, como se isso fosse motivo de comemoração.

Com o amadurecimento e o aprofundamento nos estudos, aliados ao desenvolvimento do pensamento crítico e à consciência de classe, compreendi o lugar que a cultura dominante tenta impor aos povos indígenas neste país. Esses povos são mantidos em uma espécie de “regime semiaberto” nas aldeias, sem políticas públicas adequadas, sem acesso a uma educação diferenciada de qualidade, sem cuidados com a saúde e sem oportunidades. Assim, continuei a perceber que tudo o que sentia na infância era apenas o reflexo de algo muito maior: uma questão estrutural, profundamente enraizada, marcada pelo preconceito institucionalizado e pelo racismo estrutural contra os povos indígenas. Relato esse sentimento do ponto de vista de alguém que nasceu e cresceu em um território já demarcado. Fico imaginando o descaso e as violências sofridas por aqueles povos que vivem em áreas ainda não demarcadas e continuam lutando pelo direito ao seu território.

Em razão de todos os preconceitos e das imagens estereotipadas do ser “índio”, demorei a entender e a me considerar plenamente como indígena. Demorei em assumir essa identidade com orgulho, de forma consciente e plena. Esse processo de ressignificação foi muito demorado, cheio de dúvidas e questionamentos sobre a minha pessoa. Inicialmente, ele se deu com a presença do PESACRE e a criação da associação ASAMIA. A própria escola da minha aldeia contribuiu para essa lenta transformação, pois éramos felizes ali. Aos poucos, comecei a perceber a importância do meu território e como aquele lugar fazia parte da minha memória e da minha identidade. Quando compreendi o quanto eu estava conectado ao chão da minha terra, tudo ganhou um novo sentido. Comecei a valorizar a ideia de ser indígena, de ser Apurinã. Embora não utilize os trajes tradicionais, minha ligação com o meu lugar é profunda. Passei a me conectar com os meus ancestrais, meus avós, com as histórias que eram contadas, com os artesanatos que eram produzidos, com os cantos Apurinã entoados por Miranda Araújo Apurinã. Visto roupas comuns, mas me sinto profundamente indígena.

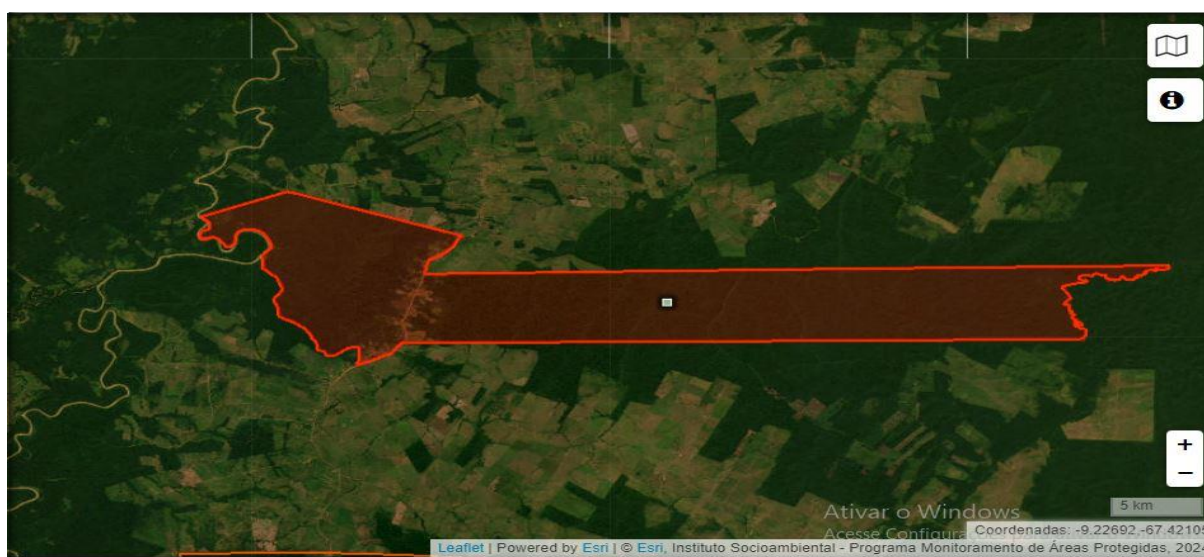
Assim, aos poucos, venho fortalecendo a minha identidade indígena e não são raras as vezes que isso me colocou em situação de confronto. Fui, por exemplo, seminarista na Diocese de Rio Branco, um período marcado por grandes desafios e sofrimentos internos. Demorei a me adaptar à rotina e à realidade do seminário, apesar do meu desejo de estar ali. Mas, hoje analiso de maneira diferente, foram às pessoas que representavam a instituição que não entenderam e não aceitaram meu jeito cultural e originário de ser.

Em 2021, tive a alegria de ser aprovado no Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), da Universidade de Brasília. O contato com as disciplinas do mestrado reavivou minhas memórias afetivas ligadas à educação na aldeia, uma experiência que vivenciei por alguns anos e que permanece viva em minha lembrança. No MESPT, passei a valorizar ainda mais a minha identidade. Durante esse mestrado, tive acesso a conteúdos e ferramentas que fundamentaram a importância das políticas indigenistas. Além disso, a promoção de encontros com pessoas e povos diversos enriqueceu ainda mais a minha experiência pessoal. Assim, a partir desses encontros e reflexões me sinto provocado a fazer uma pesquisa que contribua para a construção de uma Educação Territorializada.

Local, tema e objetivos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na minha comunidade, na Aldeia Chaparral, localizada na Terra Indígena Boca do Acre, no estado do Amazonas.

Figura 2: Localização da TI Boca do Acre



Fonte: ISA, 2024.

Figura 3: Localização da TI Boca do Acre e a BR317



Fonte: Amazônia Real, 2023.

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar a questão da educação na Aldeia Chaparral km 45, da TI Boca do Acre, estado do Amazonas. A construção de uma escola na Aldeia Chaparral é uma demanda antiga da minha comunidade. Já faz alguns anos que a educação desterritorializada tem feito parte do cotidiano da aldeia. Esse modelo de ensino tem gerado um choque cultural, preconceitos, desvalorização da identidade indígena, além de oferecer uma educação precária e desconectada da realidade vivida pelo meu povo. Esta pesquisa surge a partir da constatação do fracasso de uma educação desterritorializada e do desejo de refletir sobre a implementação de uma educação indígena territorializada, ou seja, uma educação dentro da nossa comunidade, capaz de valorizar a identidade do povo Apurinã, seu modo de vida e seus saberes tradicionais.

Aos poucos, passei a nutrir o desejo de pesquisar sobre a educação indígena territorializada. No mestrado, esse desejo só aumentou. Por exemplo, a disciplina “Educação em Contexto de Povos e Comunidades Tradicionais” reforçou o meu sentimento de que a retirada da escola da minha comunidade, por meio de um projeto de nucleação, configurava uma forma de violência contra o meu povo, representando um apagamento de identidade e privando as crianças do acesso a uma educação escolar diferenciada. Por isso, neste trabalho, procuro fazer uma reflexão sobre educação e território, com o objetivo de fortalecer a

construção de uma escola dentro da minha aldeia, uma política pública básica que nos é atualmente negada. Essa reflexão é essencial para a elaboração de um plano que vise a construção de uma escola Apurinã na Aldeia Chaparral. Considero urgente a retomada do direito à educação no território e conforme o nosso modo de vida Apurinã, na minha aldeia, a partir do que denomina Correa (2018), de uma “educação territorializada”. Por meio de um diagnóstico da situação atual, meu objetivo é promover reflexões e indicar caminhos para a construção de uma educação territorializada, que sirva de base para a retomada do território educacional. A pesquisa, construída de forma coletiva, deverá valorizar os saberes, práticas e tecnologias da ciência indígena, contribuindo para o fortalecimento da memória e da identidade Apurinã. A pesquisa também servirá de documento para orientar e repensar a estrutura educacional na Aldeia Chaparral.

As principais questões que orientaram este trabalho foram as seguintes: Quais foram as principais consequências da educação desterritorializada? Qual a importância de uma escola dentro do território da nossa comunidade? Quais caminhos apontados pelos autores que discutem a educação escolar indígena nos ajudam a entender o problema da nossa educação escolar? Como os Apurinã da Aldeia Chaparral podem pensar coletivamente a sua escola? Qual é o lugar dos conhecimentos tradicionais na nossa educação escolar? etc.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é evidenciar a importância de se ter uma escola na Aldeia Chaparral que promova uma educação territorializada, identificando as práticas locais como territórios de aprendizagem, fortalecendo as memórias históricas do nosso povo, valorizando a nossa identidade cultural, os nossos saberes tradicionais e a ciência originária do povo Apurinã, sem desconsiderar o aprendizado dos conhecimentos não indígenas.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) descrever a história e as lutas do povo Apurinã; (2) identificar os processos educacionais ocorridos no passado e diagnosticar esses processos na atualidade; e (3); identificar, na Aldeia Chaparral, os saberes e práticas tradicionais, utilizando-os como exemplos para sugerir caminhos em direção a uma educação territorializada.

Parte-se da hipótese de que os estudantes indígenas da Aldeia Chaparral estão sendo prejudicados por um ensino precário, exógeno à sua realidade, e cuja situação se agrava pela escola desterritorializada, distante da comunidade. Considera-se, ainda, que há um número suficiente de estudantes para justificar a construção de uma escola na Aldeia Chaparral. Para

verificar essa hipótese, realizei uma pesquisa colaborativa com membros da minha comunidade.

Percurso metodológico

Os dados foram coletados em diversas atividades de pesquisa realizadas na Aldeia Chaparral que forneceram informações qualitativas e quantitativas. Além da pesquisa bibliográfica que permeia todas as fases do estudo, desde o início até sua conclusão, utilizei diversas técnicas de pesquisa com jovens, adultos e anciões da comunidade: “observação participante”, entrevistas, narrativas, relatos de mitos, depoimentos e histórias de vida, etc. Foram também utilizadas a metodologia da história oral, a memória social, a caminhada transversal, a análise comparativa, desenhos e registros fotográficos. Descrevo, a seguir, algumas das principais metodologias que guiaram a minha pesquisa:

As oficinas Memórias Vivas Apurinã foram realizadas com o objetivo de coletar dados a partir das narrativas dos participantes — anciãos, jovens, mulheres, pais, mães e crianças. A atividade ocorreu no centro comunitário da Aldeia Chaparral, em forma de roda de conversa aberta, na qual todos podiam se expressar livremente. Foi nesse espaço que apresentei o projeto de pesquisa e introduzi a temática da 'educação territorializada'. Juntos, refletimos sobre a situação educacional da aldeia e, a partir desse diálogo, construímos desenhos da escola que desejamos, além de calendários de plantio e dos sabores locais.

O Censo Educacional da Aldeia Chaparral foi realizado com o objetivo de coletar dados sobre a quantidade de alunos, as séries em que estão matriculados e suas idades. Durante esse processo, visitei as famílias da aldeia, conversei com elas, apresentei meu projeto e falei sobre a importância da escola na comunidade, além de compartilhar minha trajetória no mestrado. Ao final da visita tirava uma foto para registrar o momento.

- 1- **Observação participante.** O acompanhamento e a observação das atividades da comunidade — como reuniões, festas de aniversário, a quebra de castanha entre outras atividades — permitiram uma imersão significativa no cotidiano local. A partir da convivência direta com minha própria comunidade Apurinã, tornou-se possível compreender as práticas educativas e os sentidos atribuídos à escola pelos próprios sujeitos da pesquisa. Essas não são situações previamente planejadas, mas acontecimentos espontâneos que vou registrando em meu caderno de campo. Não

me coloco como um pesquisador externo, mas sim como um pesquisador interno, que se autoquestiona constantemente e se confronta com a realidade tal como ela se apresenta. Esse processo possibilita uma leitura sensível dos fenômenos observados.

2 - Organização e participação em atividades coletivas. Geralmente realizadas sob a forma de “rodas de conversa”, essas atividades eram organizadas em parceria com a comunidade Chaparral e mobilizavam diversas faixas etárias para diálogos coletivos; tiveram essas nas oficinas memórias vivas Apurinã, mas também nas visitas do senso, esses foram os momentos programados, na oficina cerca de 30 a 60 pessoas, já nas casas somente a família participava. Levar roteiro pronto para Aldeia Chaparral é sinônimo que iria obter pouca resposta, então optei por roteiro aberto, as conversas variavam duravam media de trinta minutos à uma hora, mas com a temática da educação no centro.

3 - Entrevistas. Elas ocorreram em formato de conversas abertas, sem um roteiro pré-definido. Geralmente, eu ia até a casa do entrevistado, tomávamos um café e, então, iniciávamos uma conversa sobre suas histórias, que eram frequentemente extensas e duravam mais de uma hora. Esse tempo prolongado era necessário para que eu pudesse compartilhar minha própria trajetória e explicar minha experiência no mestrado, detalhando o processo de pesquisa. Assim, ao longo das conversas, os dados iam sendo coletados.

4 - Fotografias. Foram utilizadas como um instrumento para facilitar a compreensão dos modos de vida Apurinã, visualizar o território como espaço educativo e registrar o desenvolvimento coletivo da pesquisa.

5- Desenhos. Eles foram utilizados, por exemplo, na oficina “Memórias Vivas Apurinã” para dialogar sobre diversos saberes tradicionais. Os desenhos foram utilizados como uma forma de registro das rodas de conversa, nas quais jovens e adultos contribuíam para compartilhar suas percepções. Como mostrarei adiante, o desenho representou bem mais do que um simples recurso metodológico.

Cabe salientar que a metodologia não se limitou a essas atividades. A metodologia não é um caminho pré-determinado; é o próprio caminhar que se torna a metodologia, especialmente nas interações transversais. Foi nas conversas despretensiosas, nas rodas de diálogo, nas partidas de vôlei e futebol, nas reuniões sobre o território, nos encontros cotidianos e em tantas outras atividades que coletei os dados essenciais para este estudo.

Utilizei o desenho da castanheira como recurso metodológico, mas também como recurso explicativo da estrutura e dos objetivos deste trabalho. A castanheira é um fruto extrativo sustentável que faz parte da vida dos Apurinã. A beleza das folhas da castanheira só existe porque elas estão conectadas pelo caule à força de suas raízes. O desenho da castanheira foi à forma estrutural que encontrei para melhor me comunicar em campo e na escrita desta dissertação. Dividida em três partes, a raiz, o caule e os frutos, a castanheira possibilita visualizar melhor o percurso deste trabalho que pode ser representado como um mapa no formato dessa árvore. A imagem da castanheira é uma metáfora. As raízes representam a ancestralidade, a nossa história. O caule representa o território e a memória. Por fim, os frutos representam os saberes e a educação do pertencimento.

Durante a pesquisa para esta dissertação, é importante mencionar que também participei da “Atividade do Estudo do Componente Indígena – ECI”, durante uma das etapas do licenciamento ambiental da BR 317, sob a responsabilidade da empresa de consultoria PROSUL. Durante esse estudo, foram realizadas oficinas na Aldeia Chaparral com duração de quatro dias, com rodas de conversas e outras atividades. Nessa ocasião, tive a oportunidade de apresentar o meu projeto de pesquisa “A retomada do território educacional Apurinã na Aldeia Chaparral a partir da educação territorializada”, o que gerou debates sobre a temática da educação no território, a nossa história, e como se encontra atualmente o processo educacional. Também no âmbito desse estudo, visitei a Aldeia Novo Aripuanã, que faz parte da TI Boca do Acre. Durante essa visita, realizamos uma roda de conversa que permitiu ouvir os relatos sobre a história dessa aldeia e sobre a educação.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 é intitulado: “Raiz - Caminhando na História do Pertencimento”. Ele apresenta inicialmente algumas características gerais do meu povo Apurinã e estudos já realizados sobre ele, com ênfase nos habitantes da TI Boca do Acre, localizada no km 45 da BR 317. Aborda as memórias que

compõem a história do povo Apurinã da Aldeia Chaparral, contextualizando o território em que se desenvolveu esta pesquisa, a luta pela demarcação da terra e descreve a comunidade em sua configuração atual. Esse capítulo 1 nos liga à ancestralidade e à história do povo Apurinã. Por isso, ele também é denominado: “Capítulo Raiz”. Para a sua construção, adotou-se uma metodologia mais baseada na pesquisa histórica e na memória social, com entrevistas realizadas junto aos anciãos da aldeia, detentores de saberes e narrativas sobre o território. Além disso, foram consultadas obras bibliográficas tais como: artigos, jornais, revistas, teses e dissertações.

O Capítulo 2, intitulado “Caule - Processos Educacionais da Aldeia Chaparral: Passado e Presente”, apresenta a história da educação escolar na aldeia até os dias atuais. Seu objetivo é compreender os aspectos relacionados às potencialidades e aos conflitos socioculturais ligados à educação escolar indígena, bem como os impactos que esses fatores causam na vida dos estudantes membros da comunidade. Ele está, sobretudo, baseado em entrevistas com professores e estudantes, desde aqueles que frequentaram as primeiras escolas até os alunos atuais. Seu objetivo é traçar um panorama da educação indígena ao longo do tempo. Essa parte tem forte ligação com o território e a memória, por isso, esse capítulo 2 é chamado de “Caule”.

Por sua vez, o terceiro e último capítulo, intitulado “Frutos - Retomada da escola que queremos”, onde apresentarei e discutirei também o que é Educação Territorializada, utilizando os autores indígenas Gersem Baniwá, Célia Xakriabá e Eliel Benites. Busca identificar as tecnologias indígenas presentes no cotidiano do território, bem como os saberes gerados por meio de suas práticas diárias. Esse capítulo apresenta os saberes tradicionais e os conhecimentos territoriais. O objetivo é refletir sobre uma educação territorializada e, assim, descrever o modelo ideal que os Apurinã da Aldeia Chaparral querem para a sua escola.

Ao final desta pesquisa, espero ter alcançado os objetivos e respondido as principais perguntas, com a confirmação da hipótese inicial. Assim, a pesquisa indica que se faz necessária e urgente à construção de uma escola na Aldeia Chaparral, promovendo um ensino territorializado, baseado nos saberes Apurinã, sem deixar de lado os conhecimentos vindos do mundo dos brancos.

CAPÍTULO I – RAIZ: CAMINHANDO NA HISTÓRIA DO PERTENCIMENTO

Neste primeiro capítulo, iniciarei com informações gerais sobre os Apurinã, destacando alguns elementos de nossa cultura ancestral. Em seguida, mostrarei como ocorreu o processo de colonização na região do sul do Acre e sudoeste do Amazonas. Focalizando mais o estudo na minha região, mostrarei como a construção da BR 317 na década de 1970 impactou a vida do meu povo. Por fim, apresentarei a Terra Indígena Boca do Acre, mostrando como ocorreu o processo de demarcação do nosso território e apresentarei algumas informações gerais sobre a minha comunidade: a Aldeia Chaparral.

1. Os Apurinã e sua ancestralidade

Antigamente, os Apurinã eram um povo nômade, que se mudava frequentemente por diferentes razões, como conflitos e perseguições. No século XIX, o meu povo habitava as margens do médio rio Purus e seus afluentes, desde o rio Sapatini até o rio Hiácu (Iaco), incluindo os rios Aquiri (Acre) e Ituxi (ISA, 2012). Kroemer (1995, *apud* Schiel, 2004) afirma que o contato com os brancos ocorreu na década de 1870, durante o período de extração das chamadas “drogas do sertão” — cacau, copaíba e, principalmente borracha, que eram encontradas em grande abundância na região naquela época.

Os Apurinã são conhecidos por ser um povo tradicionalmente migrante. Na maioria dos casos, essas migrações não foram espontâneas, mas ocorreram em decorrência das frentes de expansões econômicas da sociedade nacional. Hoje, seus territórios se estendem desde o baixo rio Purus no Amazonas até o estado de Rondônia. Algumas dessas terras já foram homologadas pelo Governo Federal, enquanto outras estão em processo de estudo para identificação e delimitação. Existem terras que sequer tiveram estudos iniciados. Atualmente, os Apurinã vivem em duas áreas no Paumari do Lago Paricá e Paumari do Lago Marahã, e em uma área que eles dividem com os índios Torá, na terra de mesmo nome (ISA, 2012). Além dessas terras indígenas, existem muitos outros territórios que se encontram em diversas etapas de regularização.¹ Assim, encontramos áreas Apurinã nos municípios de Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Tapauá, Manacapuru, Beruri, Manaquiri, Manicoré, todas no estado do

¹ São elas: Torá, Seruini/Marienê, Água Preta/Inari, Lago do Barrigudo, Igarapé Paiol, Fortaleza do Pataúá, Acimã, Alto Sepatini, Apurinã do Igarapé Tauamirim, Caititu, Catipari/Mamoriá, Guajahã, Paumari do Cuniuá, Paumari do Lago Paricá, Peneri/Tacaquiri, Roosevelt, São Pedro do Sepatini, Tumiã, Paumari do Lago Marahã, Apurinã do Igarapé São João, Jatuarana, Apurinã do Igarapé Mucuí, Baixo Seruini/Baixo Tumiã, Itixi Mitari, dentre outras.

Amazonas, além de indígenas Apurinã morando nas cidades de Rio Branco (Acre) e Boca do Acre (Amazonas). Temos também uma aldeia Apurinã em Rondônia, na Terra Indígena Roosevelt dos índios Cinta-Larga, com quem alguns Apurinã são casados (ISA, 2012). Muitos Apurinã também residem em áreas urbanas, especialmente nas periferias de Rio Branco. Temos, ainda, estudantes Apurinã em Brasília e em diversas outras cidades do Brasil. Esta dissertação é sobre os Apurinã da Aldeia Chaparral, da TI Boca do Acre, situada no estado do Amazonas.

O povo indígena Apurinã fala uma língua pertencente à família linguística Aruak. O termo “Apurinã” foi atribuído pelos não indígenas. Na língua nativa, o nome do meu povo é *Pupÿkary* ou *Kãkyty*, o que significa “gente originária”. Para nos referirmos aos brancos, utilizamos a palavra “*kariú*”.

A organização social dos Apurinã tem como base os grupos familiares. A aldeia é dividida em dois clãs de linhagens distintas que se complementam. Cada clã ou metade exogâmica possui características próprias e as pessoas de um mesmo clã não podem casar entre si; o casamento só é permitido entre membros de clãs diferentes. Além disso, cada clã tem suas próprias restrições alimentares e atividades específicas na aldeia. As moradias seguem o curso dos igarapés, dos rios ou das estradas, e os familiares costumam viverem próximos uns dos outros. Vale ressaltar que as regras de cada clã relacionadas aos casamentos e comidas variam muito de aldeia para aldeia. No caso da Aldeia Chaparral, algumas regras não são mais observadas, o que não significa que não exista cultura, mas apenas que o tempo e o contato com os não indígenas vão criando significados diferentes.

Atualmente, para o meu povo Apurinã, a figura do cacique é referência. (Cândido, 2019, p.21), “*Toty* em Apurinã equivalente a cacique ou liderança. Porém, hoje é mais comum entre as aldeias Apurinã o uso do termo tuxau (ou tuxaua), mesmo sabendo que esse é um nome de origem Tupi”. Ele é o líder e o gestor da aldeia, sendo responsável por representá-la politicamente perante a sociedade não indígena. Ele toma as decisões sobre o território e acompanha os projetos em andamento. O cacique também organiza e zela pelas questões internas da comunidade, como o modo de vida, as atividades cotidianas, os rituais e até mesmo a aplicação de punições. Entretanto, na sociedade Apurinã, o cacique sempre toma suas decisões em conjunto com a aldeia, reforçando o caráter coletivo de sua liderança.

Ressalto ainda a importância das mulheres, que, além de matriarcas, são a base fundamental do território. Elas atuam como conselheiras e guerreiras em diversos momentos, desde as lutas do cotidiano até a defesa e a conquista do território.

Outra figura de destaque na organização social e política das aldeias Apurinã é o *kusanaty* (pajé). Antigamente, seu papel era maior, mas ele continua sendo uma pessoa profundamente respeitada, responsável pela cura tanto de doenças quanto de malefícios espirituais. Além disso, o pajé é capaz de remover a “panema” (um estado de desânimo ou má sorte) e realiza seus rituais por meio dos sonhos, nos quais seu espírito se desprende do corpo para buscar soluções para os problemas da comunidade. “Para curar alguns pajés Apurinã trabalham assoprando a enfermidade exposta ou o local que dói. Outros inalam o *awiry* para sonhar e, então, encontrar a cura para determinadas doenças ou saber onde estão os espíritos das pessoas, levados pelos bichos flechadores ou por outro *kusanaty*.” (Cândido, 2019, p.157)

Os pajés Apurinã trabalham com sonhos. Neles, seu espírito sai, visita outros lugares, cumpre tarefas. Outros espíritos guiam o pajé nestas jornadas: os bichos, ou chefes de bichos (*hãwite*) com quem trabalha. Cada pajé possui o seu, ou os seus: onça, cobra, mapinguari... (SCHIEL, 2005, s/p)

Antigamente, para se tornar pajé, era necessário passar por um rigoroso ritual, cujo aprendizado se iniciava ainda na adolescência. Nesse processo, o pajé da aldeia fazia o candidato a pajé engolir uma ou várias pequenas pedras de quartzo, trazidas de regiões distantes, que eram posteriormente regurgitadas por meio de vômitos violentos provocados pelo uso de tabaco. O jovem aprendiz era então enviado à mata para seguir uma dieta rigorosa, composta por determinadas folhas, durante cerca de três meses. Uma pessoa da aldeia ficava encarregada de garantir que a dieta fosse seguida à risca. Após esse longo período em jejum, o candidato experimentava a visão da “grande onça” quando, ou era devorado por ela, ou ela o iniciava nos mais profundos mistérios da pajelança.

A figura do pajé era sempre muito forte e respeitada, especialmente em eventos culturais, na coleta e no preparo dos remédios com ervas medicinais e nos trabalhos espirituais que realizava para curar pessoas doentes. Para alguns pajés os males contraídos pelas pessoas, que as deixam doentes, não são aleatórios, mas gerados pela intenção de um indivíduo, denominado de feiticeiro. Nesses casos, as doenças são chamadas de feitiços e a cura depende de um tratamento que só os pajés podem promover, pois estes transitam no universo dos espíritos, considerados os atores principais no processo de desfazer a feitiçaria. (CÂNDIDO, 2012, p.29)

De acordo com a tradição Apurinã, o pajé não morre, mas se transforma, pois possui poderes mágicos. Relata-se que ele pode atrair estrelas do céu com as mãos e devolvê-las ao firmamento. É também capaz de se locomover em instantes, cobrindo grandes distâncias. Seu corpo, considerado puro, lhe confere a habilidade de tratar doentes, geralmente através da

sucção na área afetada. Ehrenreich (1948) lembra da festa dos *kamutsi*, seres fantásticos cobertos de penas ou de pelo fino, considerados nefastos a todos os não-iniciados. Os *kamutsi* habitavam uma lagoa conhecida somente por certos pajés. Era um lugar sagrado e inacessível para os demais habitantes da aldeia.

O xingané ou *kynyry* é o principal ritual do povo Apurinã e representa uma de suas maiores expressões culturais. É um ritual de grande importância na cultura Apurinã, que ainda é praticado nos dias atuais. Nessa celebração, uma comunidade convida outras para participar. Realiza-se a pintura corporal e usa-se toda a indumentária tradicional, saias, cocares, arco e flecha e outros artesanatos.

O ritual inicia com o convite de uma aldeia às aldeias vizinhas, que não podem recusá-lo. Ao chegarem à aldeia anfitriã, os visitantes já encontram grande fartura de comida, que inclui desde pescados e carne de caça em abundância até beijos de mandioca e caiçumas² que serão servidos durante a festividade. Com a chegada dos convidados tem início um embate ritual. Todos devem estar pintados e adornados com ornamentos específicos para a ocasião, carregando uma espécie de lança feita de palha de buriti. Os convidados chegam “armados” e gritando. Os anfitriões os recebem também com suas lanças e os saúdam. Nesse momento, geralmente o cacique, um cantor ou alguém fluente na língua Apurinã inicia o *sãkyre*, uma espécie de conversa enérgica, semelhante a uma discussão acirrada. Em tom ríspido e com as armas apontadas uns para os outros, travam um diálogo intenso. A discussão começa com a afirmação de que pouco se conhece o outro, o que leva à necessidade de narrar suas origens e identidades. Essa discussão simbólica é conhecida como “cortar o *sãkyre*”. Osvaldo Cruz Apurinã, narrou esse momento na entrevista que concedeu a antropólogos que faziam Estudo do Componente Indígena da Br-317 para em presa Contécnica Laghi em 2015:

Começa uma discussão. Eles se provocam, cortam o sanguiré (*sãkyre*). O dono da festa é quem dá início. Ele deve contar as novidades em voz alta, explicando que o caminho está livre, que não há muitos índios pelo caminho, mas tudo isso de forma confrontativa, já que a festa é do sogro ou do cunhado, e é preciso enfrentar. Antigamente, isso poderia acabar em guerra, mas hoje em dia já não ocorre mais. Primeiro discutem, depois se abraçam, e a festa segue com danças e cânticos. Os homens se encontram primeiro, e depois é a vez das mulheres. (FOCIMP, 2012: 10 apud CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p. 41).

Logo em seguida, os ânimos se acalmam, o tom de voz muda para uma saudação cordial, e os líderes apertam as mãos e se abraçam. Todos emitem então um grito prolongado

² Bebida fermentada à base de mandioca.

com o som da letra “y”, o que marca o início dos cantos e danças. Uma dança bastante conhecida é a “dança do macaco”, durante a qual os participantes quebram galhos de árvores próximas ou sobem nelas, imitando os sons do animal. Após os embates e as danças, todos recebem a comida. Osvaldo continua sua explicação:

O chefe da festa chama cada pai de família para que recebam seus paneiros cheios de carne moqueada, peixe e beiju, para que possam se alimentar e resistir ao longo da celebração. Eles pegam a caiçuma, que está em potes de barro, e o chefe serve para que todos bebam tudo o que é oferecido. (FOCIMP, 2012: 10 apud CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p. 41).

O *xingané* é uma festa abundante, marcada pela oferta generosa de comidas e bebidas tradicionais. Os preparativos mobilizam a aldeia anfitriã cerca de um mês antes do evento, quando as caçadas se intensificam para garantir carne suficiente, de diferentes espécies de animais. As pescarias se tornam mais frequentes e o beiju é preparado em grandes quantidades. Também se providencia o *aluá*, uma bebida à base de mandioca, além de sucos de abacaba, patoá e outras frutas. Esses itens, juntamente com o rapé *awiry*, são o combustível dos participantes. À noite, rodas de conversa se formam, acompanhadas de *awiry*, *merury*, *katsupary* e outros ingredientes preparados com cinzas, folhas e cascas de plantas específicas, cuidadosamente cultivadas nos roçados.

Nessa festa, quando a lua nova se vai, o *merury* é embrulhado. Por isso, o *Xingané* também é usado para homenagear os pajés e caciques falecidos, pois, após sua morte, o pajé retorna à pedra de onde veio. Há costumes que não usamos mais, como quando um pajé matava outro. Fazíamos uma festa em um local específico, onde havia um buritizal. (FOCIMP, 2012: 10 apud CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p. 41).

As festas Apurinã, que recebem o nome genérico de *Xingané* (em Apurinã, *kenuru*), incluem desde pequenas cantorias noturnas até grandes eventos, com convites para muitas aldeias, farta comida, vinho de macaxeira, banana, patauí e combustível para os participantes. [...]

O *Xingané* inicia como um ritual de confronto. Os convidados chegam armados, pintados e enfeitados pela mata. Vêm gritando. Os da casa vão encontrar, também armados. Quando se encontram, avançam os líderes, iniciando uma discussão (em português denominam esse diálogo de cortar *sanguiré*, em Apurinã, *katxipuruãta*) rápida e alta, com as armas sempre apontadas para o peito um do outro. Atrás deles encontram-se os acompanhantes, de prontidão, com suas armas também apontadas para os que discutem. Quando abaixam a voz, abaixam também as armas e os líderes tomam rapé na mão um do outro. (SCHIEL, 2005, s/p).

Figura 4: Chegada do povo Apurinã para um Xingané na Aldeia Chaparral



Fonte: Arquivos pessoais, 2018.

Figura 5: Xingané na Aldeia Chaparral. Makana Kataty assando o tradicional beiju, com outras mulheres no Xingané



Fonte: Arquivos pessoais, 2018.

1.1. Os Apurinã e o processo colonizador

Como outros povos indígenas, os Apurinã sofreram com a colonização. A história registra que os primeiros contatos entre o povo Apurinã, juntamente com outros povos indígenas do norte do Brasil, e os brancos, conhecidos como *kariú*, ocorreram durante o período da exploração da borracha. A ganância ocidental pelo “ouro branco” da Amazônia impactou profundamente os Apurinã e diversas etnias indígenas que habitavam a região, atualmente situada no estado do Acre.

Os povos indígenas dessa região amazônica costumam dividir sua história em sucessivos períodos chamados: “tempo das malocas”, “tempo das correrias”, “tempo do cativo”, “tempo dos direitos” e, finalmente, o “tempo presente”. Essas categorias temporais foram construídas por professores indígenas do Acre e do sul do Amazonas (CPI/AC, 1996), durante os Cursos de Formação realizados nos anos de 1995 e 1996, assim como em trabalhos de pesquisa desenvolvidos em suas aldeias.

1.1.1. O “tempo das malocas”

O “tempo das malocas” refere-se ao período anterior à chegada dos brancos, quando os povos indígenas viviam de acordo com suas tradições. A palavra “maloca” designa as habitações coletivas desses povos, como a casa *ayko*, construída com palha, paxiúba e madeiras retiradas da floresta. Nesse tempo, os indígenas ainda não haviam tido contato com o homem branco, o *kariú*, e mantinham sua vida tradicional.

As malocas eram as moradias típicas dos povos indígenas da região, especialmente dos falantes de línguas da família Pano. Esses povos costumavam viver em grandes habitações coletivas, também chamadas de *shubuã* ou *kupixawas*. Essas construções tinham tetos altos cobertos de palha e pisos de terra batida; eram localizadas próximas a cursos de água e roçados, facilitando o trabalho diário de homens e mulheres. Nelas viviam várias famílias. Cada uma tinha seu espaço definido para pendurar redes, acender fogueiras, cozinhar, guardar pertences e armazenar sementes de leguminosas.

Esse “tempo das malocas” representa o passado mais remoto para os povos indígenas do Acre e do sudoeste do Amazonas. É um período muito extenso que remonta às origens desses povos, como relatado em suas narrativas míticas. Durante esse tempo, não havia

contato com o *kariú* ou o *nawa*³. No entanto, alianças políticas, trocas comerciais e conflitos entre diferentes povos eram comuns. Eram praticados rituais, faladas as línguas maternas, e as tradições de pintura corporal, danças e festas seguiam os costumes específicos de cada povo. Cada um também possuía sua própria economia, território e organização social. De maneira geral, esses povos dedicavam-se à agricultura, pesca, caça e coleta, vivendo do que a floresta lhes oferecia, em um equilíbrio econômico, ecológico e social muito delicado. As colheitas eram celebradas com grandes festas. A figura do pajé era central e amplamente respeitada, sendo ele responsável pela preparação de cipós e remédios, feitos com ervas da mata, para tratar as doenças da época.

De acordo com registros de Curt Nimuendajú (IBGE, 1997), pouco antes da chegada dos caucheiros⁴ peruanos e dos seringueiros brasileiros, havia cerca de 50 povos indígenas habitando a região que mais tarde viria a se tornar o Território Federal do Acre. Esses povos falavam línguas das famílias Pano, Arawak e Arawá.

A liberdade era uma característica marcante desse período. Desde os grupos mais fortes e numerosos até os menores núcleos familiares, todos possuíam a liberdade de viver conforme seus próprios costumes e modos de vida (Revista Povos Indígenas do Acre, 2010, p. 11-12). Numa publicação da Comissão Pró-Índio do Acre, a principal organização indigenista da região, os anciões José Miranda Apurinã e Mario Miguel Apurinã descreveram a vida do nosso povo no “tempo das malocas”:

Antes da chegada dos seringueiros e patrões vindos do Nordeste do Brasil, a nação Apurinã da região de Boca do Acre vivia espalhada em três aldeias: uma onde hoje é o Camicuã e outras duas onde hoje é a terra indígena do km 45. Essas três aldeias se comunicavam através das festas de xipware. Os adornos dos Apurinã eram feitos de palha de buriti, couro de onça, urucum e jenipapo. Furavam as orelhas e o nariz para enfeitar com ossos. A mulher usava folhas como vestuário. O homem apenas amarrava seu pênis para cima com cinta de envira. As casas eram feitas de folhas de ubim. Faziam pescarias de tinguí e outras pescarias com flechas e caçadas também. Os alimentos eram peixe muquinhado e cozido. Comiam com beiju e macaxeira. Faziam vinhos de banana, pupunha e macaxeira. Os Apurinã tinham uma vida saudável. Não tinham doenças. Tinha seus pajés para curá-los de alguns males, que não eram doenças contagiosas trazidas da cidade. (*José Miranda Apurinã, 70 anos Depoimento em 1996*) (CPI/AC.1996, p.33)

Quando eu era criança ao lado de meus irmãos, minha mãe Kamapa juntamente com minhas duas tias Mosa e Manhê, contavam muitas realidades que já tinham passado em suas vidas antes de chegar no território em que estávamos (...). Minha mãe contava que no seu tempo de criança era muito diferente do tempo em que ela estava passando na época em que me contava as histórias, dizia que quando era criança os Ayku (Maloca/casa) eram maiores do que as de hoje, pois era muito Pupýkare

³ O termo *nawa* é o usado pelos indígenas falantes das línguas Pano para se referir aos brancos.

⁴ Termo utilizado para se referir aos colonizadores da época que vinham do Peru para explorar o caucho, um tipo de borracha.

(Apurinã) tanto como mulher e homem, as festas eram mais lindas do que as de hoje, muitos cantos, dança, muito Awyry, era momento que ela sentia muita segurança (...). Eramos mais fortes e tínhamos um contato maior com os encantados da floresta, lembro daquele tempo como o **tempo das malocas** grandes ela falava. (Mario Miguel Apurinã – in memoriam, terra indígena Apurinã km 124, aldeia Kamapa, fevereiro de 2015). apud (ALVES, 2018, p.31-32)

1.1.2. O “tempo das correrias”

Esse tempo coincide com a implantação e o início do funcionamento dos seringais a partir das últimas décadas do século XIX, quando os territórios indígenas da atual região acreana e da Amazônia sul-ocidental foram invadidos pelos *kariús* em busca de riquezas naturais: os brasileiros, interessados na *hevea brasiliensis* (seringueira), e os peruanos, na *Castilloa elastica* (caucho).

O ciclo da borracha foi marcado por massacres e escravidão em grande parte da Amazônia. Os seringalistas, donos dos seringais, e os caucheiros peruanos promoveram o genocídio de muitos povos indígenas. Aqueles que não conseguiam escapar e encontrar refugio nas cabeceiras dos igarapés eram forçados ao trabalho escravo na extração do látex. Esse período histórico permanece fortemente marcado na memória dos povos indígenas até os dias atuais. É o chamado “tempo das correrias”.

Os grandes rios, especialmente o Purus e o Juruá e seus afluentes, serviram de rota para a chegada de brasileiros e peruanos. Os brasileiros vinham de vários estados do Nordeste, como Ceará, Paraíba, Maranhão e Rio Grande do Norte. Da mesma forma, os peruanos viam do oeste para explorar o caucho, cuja exploração demandava deslocamentos por extensas regiões. Os povos indígenas ficaram encurralados entre os seringueiros brasileiros e os caucheiros peruanos.

Com a chegada desses colonizadores, os conflitos tornaram-se inevitáveis. Os patrões seringalistas forçaram os povos indígenas a abandonar seus territórios para expandir os seringais e, assim, aumentar a produção de borracha. O termo “correria” passou a ser usado para se referir às expedições armadas, organizadas por seringalistas e caucheiros, com o objetivo de cercar as malocas e matar as famílias indígenas que nelas viviam. Aqueles que conseguiam escapar eram perseguidos e baleados com tiros de rifle. Mulheres e crianças, que sobreviviam aos ataques, eram capturadas e forçadas a viver com seus algozes.

Assim, o propósito das correrias era expulsar os indígenas de seus territórios, além de retaliar os ataques e os saques às colocações centrais dos seringais. Essas expedições eram justificadas por discursos que retratavam os indígenas como “selvagens”, “feras” e “pagãos”,

sendo apresentadas como a única forma de garantir a “segurança” dos seringueiros e caucheiros. Para os povos indígenas, as correrias resultaram na invasão de seus territórios tradicionais, na disseminação de doenças desconhecidas, em massacres, na captura de mulheres e crianças e na dispersão dos sobreviventes para as áreas remotas, nas cabeceiras dos afluentes dos rios Juruá e Purus (Exposição Índios Isolados, www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br).

Muitas nações indígenas foram exterminadas em decorrência das correrias. A maioria dos povos que conseguiram sobreviver à violência e às doenças foram gradualmente incorporados às atividades produtivas dos seringais. Alguns optaram por fugir para as cabeceiras dos rios e até mesmo cruzar para o território peruano, buscando manter-se afastados dos seringais (Revista Povos Indígenas do Acre, 2010, p. 12).

Em poucos anos, os povos nativos da região se viram cercados por brasileiros, peruanos e bolivianos, sem ter para onde fugir ou como resistir à enorme pressão que vinha do capitalismo internacional que dependia da borracha amazônica.

De senhores desta terra os povos nativos da Amazônia sul-ocidental passaram a ser vistos como obstáculos a exploração da borracha e do caucho na região. Foi quando surgiu a prática das correrias: expedições armadas feitas com o objetivo de matar as lideranças das aldeias, aprisionar homens para o trabalho escravo e obter mulheres que seriam vendidas aos seringueiros. Foi um tempo de terror. São muitos os relatos de correrias quando, depois de queimadas as malocas e mortos os principais guerreiros, os vencedores se divertiam jogando as crianças para cima e aparando-as com a ponta do punhal numa demonstração cruel de habilidade no manejo das armas.

Como se isso não bastasse, junto com os brancos chegaram também muitas doenças contra as quais os índios não possuíam resistência. O sarampo, a gripe, a tuberculose e outras doenças rapidamente se alastraram entre os grupos indígenas da região dizimando aldeias inteiras diante dos pajés que não sabiam como curar aquelas moléstias desconhecidas.

Ainda assim a reação dos diferentes grupos indígenas acreanos a chegada dos não-índios foi tão variada como eram diversificadas as culturas aqui presentes. Uma boa parte das tribos de língua Aruan e Aruak, como os Jamamadi, Apurinã, Manchineri e Ashaninka decidiram colaborar em certa medida com os brancos. Muitos índios tornaram-se remadores, guias, mateiros, seringueiros. Algumas aldeias passaram a se relacionar com seringais negociando os produtos da caça ou de sua lavoura em troca de ferramentas, armas e objetos dos brancos. (POVOS DO ACRE, 2002, p. 13-14).

Mario Miguel Apurinã também fala do tempo das correrias:

[Minha mãe] contava muito dos contatos com os *kariú* (Branco). Eles pareciam com índios, mas de pele alva (branca), mataram muito nossos parentes, nossas crianças, mulheres grávidas, os Kywmãty (Anciões). Chegavam tocando fogo nas malocas e cortando as crianças, os homens, muitas mulheres e homens morreram lutando. Nesse início de tempo, nós não parava em um único lugar, sempre nós ia mudando de lugar. Às vezes encontrávamos nossos parentes sobreviventes de outros ataques, daí a gente se ajuntava e fazia aldeia, sempre com um tempo mudando de lugar. Era o tempo de correria. Contavam muito dos parentes que eram pegos por cachorros,

para serem aprisionados em lugares que só vivia branco. Vários Apurinãs eram amarrados e ficavam presos (Mario Miguel Apurinã – in memoriam, terra indígena Apurinã km 124, Aldeia Kamapa, fevereiro de 2015). apud (ALVES, 2018, p.31-32)

Assim, no contexto das correrias são construídos os barracões, pelos donos dos seringais, para trabalho relacionado ao látex, ou seja, o barracão é a estrutura do seringal.

1.1.3. O “tempo dos cativos”

O período conhecido como o “tempo dos cativos” foi marcado pela condição de vida dos indígenas em situações análogas à escravidão nos seringais, sob o domínio dos patrões brancos. Esse período da história indígena começou quando os povos indígenas passaram a trabalhar para os donos dos seringais. Ele ocorreu após o início de uma grave crise na economia da borracha, no começo da década de 1910. Diante da dificuldade de continuar trazendo mercadorias e novos trabalhadores do Nordeste, os patrões de seringais perceberam que seria mais vantajoso utilizar a mão de obra indígena nas diversas atividades necessárias ao funcionamento dos seringais.

Após sofrerem as violentas correrias, muitos povos tentaram evitar novas agressões e passaram a trabalhar para os patrões. Nas chamadas “colocações”, isto é, nas áreas destinadas às famílias nos seringais, os indígenas foram submetidos a um tratamento semelhante ao dos trabalhadores não indígenas. Vinculados ao sistema do aviamento dos barracões, os seringueiros indígenas foram explorados, num regime de trabalho semelhante ao da escravidão, enganados nos preços da borracha e nas mercadorias. A exploração era a base das relações de trabalho no sistema do aviamento, caracterizado por uma dívida permanente que os indígenas nunca podiam pagar. Explorados e aprisionados nos seringais, os seringueiros indígenas nunca se beneficiaram da riqueza gerada pela produção da borracha.

Vale destacar que a mão de obra indígena não foi utilizada apenas na extração de borracha. Muitos homens também passaram a realizar diversos serviços diários para os patrões. Os indígenas não cortavam apenas seringa. Como aponta Correia (2001), os povos indígenas:

“desempenhavam uma série de atividades necessárias ao funcionamento do seringal, tais como transportar borracha e mercadorias nas costas, conduzir balsas abarrotadas de borracha até as cidades, abrir e manter estradas de seringa, limpar campos e pastagens, construir ubás (canoas), edificar casas e currais, levantar cercas, extrair madeiras-de-lei, participar de farinhadas, movimentar engenhos de cana-de-açúcar para a produção de mel, rapadura e açúcar mascavo (gramixó), além de cultivar roçados, caçar e pescar para abastecer os barracões dos patrões.” (Correia 2001)

Durante esse período, os hábitos e costumes desses povos foram gradualmente suprimidos. Muitos patrões proibiam os indígenas de falar suas línguas maternas, alegando que isso seria uma forma de “cortar gíria”. As pinturas corporais, rituais e vestimentas passaram a ser ridicularizados e, aos poucos, abandonados. No “tempo dos cativéis”, os indígenas passaram a ser classificados com o termo pejorativo de “caboclos” e não gozavam de liberdade.

As lembranças desse período ainda permanecem vivas na memória dos povos indígenas. Na Aldeia Chaparral, as marcas desses diferentes tempos são registradas nas próprias seringueiras que faziam parte das antigas estradas de seringa (Ver Figura 6: A e B). Todos os habitantes mais antigos trabalharam cortando seringa e muitos foram aposentados como “saldado da borracha”. Em alguns relatos, percebe-se que, apesar das violências, houve significativa resistência aos trabalhos forçados impostos pelos patrões dos seringais. Como narra Antônio Olavo Eukustsy Apurinã, em depoimento publicado no livro *Índios no Acre: História e organização* (CPI-Acre, 2003):

No tempo do barracão, o patrão queria ver o índio sempre no cativél, cortando seringa e sempre endividado. Mas o índio continuou sendo o governo de sua própria casa e de sua família. Ele nunca deixou de lado seu trabalho na agricultura, suas caçadas e pescarias. Era por isso que o branco chamava o índio de caboclo preguiçoso, porque sua produção de borracha era sempre menor que a do seringueiro cariú, que não podia plantar nada. (Revista Povos Indígenas do Acre, 2010, p. 12-13).

1.1.4. O “tempo dos direitos”

Os povos indígenas da região começaram a se organizar politicamente na busca de seus direitos, principalmente o direito à terra, no final da década de 1970, ainda que esse fosse um período muito adverso no país, devido à Ditadura Civil-Empresarial-Militar. Vale destacar que, até hoje, no Estado do Acre, não há nenhuma terra indígena totalmente demarcada para o povo Apurinã, muitos dos quais vivem nas periferias da cidade de Rio Branco.

Este período é recente na história indígena. Na realidade, os direitos dos povos indígenas vêm sendo conquistados de forma gradual até os dias atuais. Entre esses direitos estão a demarcação das terras indígenas, uma educação diferenciada e uma assistência à saúde específica, que respeite os costumes tradicionais. Todos esses direitos foram reconhecidos na Constituição Federal de 1988, como parte do processo de redemocratização do país. Ainda

assim, muitos povos ainda não têm suas terras demarcadas, nem o acesso garantido a uma educação e a uma saúde diferenciadas.

A instalação da ajudância da FUNAI, em 1976 no estado do Acre, embora fosse a serviço da Ditadura, contribuiu para mudança, passou a atuar diretamente na defesa dos direitos dos povos indígenas, por meio de indigenistas de fato engajados na defesa das causas indígenas como Porfírio de Carvalho, especialmente no que diz respeito à regularização de suas terras.

No Acre e na região do sudoeste do Amazonas, a década de 1970 foi marcada por inúmeros conflitos entre posseiros, fazendeiros e indígenas. As lideranças indígenas locais intensificavam suas pressões pelo reconhecimento de suas terras. Nesse período, no Acre e em todo o país, também surgiram diversas entidades de apoio aos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), fundado em 1972, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI), criada em 1979, e o Conselho de Missão entre Índios (COMIN). A partir de então, os direitos dos povos indígenas passaram a ser reivindicados, com as terras sendo progressivamente demarcadas e os não indígenas sendo indenizados e removidos.

É importante ressaltar que a terra possui um significado muito especial para os povos indígenas em comparação com os não indígenas. “Para os índios, a terra é o lugar de viver, de ser gente, é o espaço onde se reencontra a força dos ancestrais e onde se realizam os rituais e o contato com Deus, que para eles se manifesta em toda a criação” (Magalhães, 2002). A terra não é vista como propriedade privada, mas pertence a todos os membros da comunidade, razão pela qual não existem títulos de propriedade individual, nem cercas delimitando espaços. Esse valor atribuído a terra tornou a luta por ela a principal reivindicação das populações indígenas em todo o país.

A atuação das organizações e lideranças indígenas foi de fundamental importância para os avanços conquistados no “tempo dos direitos”. Os povos indígenas começaram pouco a pouco a se articular politicamente com os seus parceiros. Como consequência desse movimento, retiraram os patrões, passaram a organizar a produção de forma coletiva e a demandar programas específicos de educação e saúde. “Com o processo de identificação das terras indígenas, aos poucos desapareceu a situação de dominação exercida pelo patrão. Em seu lugar, surgiram as cooperativas e as lideranças que passaram a administrar a produção” (CPI-Acre, 2003). Foi nesse contexto que, em meados da década de 1980, as lideranças indígenas criaram a União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas (UNI-Acre). Por

quase 15 anos, ela representou politicamente os povos indígenas dessa região na luta pelos seus direitos (Revista Povos Indígenas do Acre, 2010, p. 13-14).

1.1.5. O “tempo da história presente”

A história do tempo presente resulta dos acontecimentos e conquistas acumulados ao longo dos tempos passados. Especialmente no que diz respeito aos povos indígenas do Acre, esse período reflete importantes avanços para essas comunidades.

Conforme dados da Assessoria Especial dos Povos Indígenas do Acre (2009), existem atualmente 35 terras indígenas no estado, distribuídas em 11 municípios. Elas somam uma área de 2.439.695 hectares, o que corresponde a 14% da extensão total do estado. Nessas terras, vivem pouco mais de 16 mil indígenas, pertencentes a 15 povos diferentes, em 186 aldeias. Essas populações representam 2,4% do total da população do Acre e 6% da população rural.

É importante ressaltar que o número de povos indígenas aumenta quando se considera a presença dos chamados índios “isolados”, conhecidos pelos moradores da floresta como “brabos” ou “arredios”. Dados recentes da Frente de Proteção Etnoambiental Rio Envira, da FUNAI, indicam a existência de três povos distintos vivendo nas cabeceiras dos rios Envira e Tarauacá, na fronteira com o Peru. Atualmente, a FUNAI implementa políticas de preservação dos territórios desses povos, respeitando sua decisão de manterem-se isolados.

Atualmente, a maioria dos povos indígenas do Acre está organizada em associações, por meio das quais têm conseguido financiamentos para projetos nas áreas de produção, gestão ambiental, vigilância territorial e revitalização cultural (Revista Povos Indígenas do Acre, 2010, p. 14).

A história da Amazônia Ocidental registra, felizmente, que essa luta – que hoje não é apenas dos povos nativos, mas também de uma parte significativa da sociedade acreana – tem gerado resultados positivos. Até o momento, 28 terras indígenas foram demarcadas e asseguradas para os povos nativos da região, embora ainda falte a regularização de outras 15 terras indígenas. É urgente que se busquem as condições mínimas de sobrevivência para essas populações ancestrais, sendo a terra uma dessas condições essenciais.

Grandes conquistas já foram alcançadas. Hoje, também existe uma educação diferenciada voltada para os povos indígenas, fruto de um longo e amadurecido esforço de muitos indígenas e indigenistas. A Comissão Pro-índio do Acre (CPI-Acre) teve um papel

fundamental nesse processo. Atualmente, também existem diversos agentes de saúde indígenas que prestam assistência permanente às suas comunidades e os primeiros frutos do trabalho dos agentes agroflorestais indígenas já começam a ser colhidos, com a incorporação de tecnologias adequadas em benefício de seus parentes.

Apesar dessas melhorias, ainda há muito a ser conquistado, pois a luta pelos nossos direitos continua. Não deixa de ser significativo o fato de que, no mesmo ano em que a sociedade não indígena celebrou o centenário da Revolução Acreana e da criação do Acre, ocorreu também o III Encontro de Culturas Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, ocasião em que todas as etnias dessa milenar região se reuniram em Rio Branco para cantar, dançar e reivindicar seu direito à vida e à felicidade, tão legítimos quanto os daqueles indígenas isolados que ainda habitam as florestas intocadas das cabeceiras dos rios. (História Indígena da Amazônia Ocidental, 2002, p. 15).

1.2. O povo Apurinã e a BR - 317

Antigamente, os Apurinã eram nômades. Eles se deslocavam entre diferentes locais de acordo com a disponibilidade de recursos naturais, como caça, pesca, cultivo e coleta. Além disso, as migrações também ocorriam devido a conflitos internos e externos. Durante o “tempo das correrias”, os Apurinã foram pressionados por caucheiros peruanos, além de seringueiros brasileiros. Foram forçados a recuar para as regiões mais remotas dos rios Acre e Purus em busca de refúgio. Como consequência, os Apurinã ainda não possuem terras demarcadas no estado do Acre, que é o território ancestral deles

Passando por inúmeras adversidades, o povo Apurinã da Aldeia Chaparral também manteve uma dinâmica de migração. Passou por vários territórios, sempre preservando sua conexão com a terra. Entre esses locais, podemos mencionar: Recreio Apurinã, Madeirinha, Mundo Novo, Militão, Feijão, Pequi, Ganha Dinheiro, Zananal, Bananeira, Amansa Brabo, Bate Lata, Cento Virge, Marciano, Saracura, Igarapé Preto, Água Branca, Iruri e Barreiro do Oryon. Todos esses territórios foram ocupados e habitados pelos atuais Apurinã da TI Boca do Acre ao longo do tempo

Em entrevista realizada no dia 12 de agosto de 2023, José Miranda, um ancião da minha aldeia, contou como os Apurinã se instalaram no território atual da TI Boca do Acre. Segundo ele, Dona Esmeralda (*Makana Kataty*) residia com sua família no seringal Recreio, onde vivia juntamente com sua mãe, Sinhá, e suas irmãs, entre elas Nair *Makaya*. Dona

Esmeralda, que mais tarde se tornaria esposa de José Miranda, acompanhou a família quando eles se mudaram para a colocação Militão, se juntando a outros Apurinã.

Nessa região, durante uma caçada, num lugar conhecido como “Barreiro do Oryon”, os Apurinã se depararam com flechas cravadas no chão, um sinal deixado por outro povo, indicando uma ameaça iminente. Diante desse aviso, reuniram-se e iniciaram o rastreamento dos invasores, que se revelaram ser indígenas do povo Kaxarari, os quais estavam avançando sobre o território Apurinã. Em decorrência dessa atmosfera de insegurança, algumas famílias Apurinã abandonaram suas moradias e buscaram refúgio em outras áreas, como na colocação Aripuanã, hoje Aldeia Aripuanã. Nessa nova localização, essas famílias conseguiram restabelecer uma rotina de vida mais tranquila e estável.

A Aldeia Chaparral e a Aldeia Aripuanã são as duas aldeias do atual território da TI Boca do Acre. Atualmente, a Aldeia Novo Aripuanã é composta por cerca de cinco famílias que vivem de maneira tradicional, utilizando os recursos naturais de seu território. O acesso à saúde é proporcionado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), enquanto a educação é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No entanto, essa aldeia também não possui escola em seu território, sendo necessário que os moradores busquem acesso à educação na Vila Floriano Peixoto.

A Aldeia Novo Aripuanã é frequentemente lembrada nos relatos pela abundância de seus recursos naturais, destacando-se a caça, a pesca e a coleta de castanhas. No passado, seus moradores dedicavam-se principalmente à extração de látex, atividade realizada sob a exploração imposta pelos patrões seringalistas. Essas condições adversas proibiam a prática de roçados e obrigavam os indígenas a vender exclusivamente o látex e as castanhas ao dono do seringal.

Durante o período da borracha, esse sistema de troca era altamente desfavorável. Os produtos extraídos, como a borracha e as castanhas, eram trocados por mercadorias superfaturadas, o que resultava em rendimentos insuficientes para suprir as necessidades das famílias. Essa situação perpetuava um ciclo de endividamento, aproximando-se de um regime de escravidão nos seringais. As marcas desse período ainda estão presentes na memória dos habitantes e nos cortes das seringueiras, que são facilmente encontrados nas duas aldeias da TI Boca do Acre.

Figura 6: A e B, Seringueiras na Terra Indígena Boca do Acre, com as marcas dos cortes para extração de látex.



Fontes: Arquivo Pessoal, 2024.

A nova configuração territorial do século XX e XXI, que resultou na dispersão dos Apurinã, deve-se às frentes pioneiras (MARTINS, 1997). Essas frentes atraíram, expulsaram e também impulsionaram a resistência e a luta do meu povo pela permanência em suas terras e pelo direito de nelas viverem e cultivarem.

Segundo Laghi (2016, p. 48), a política de ocupação da Amazônia, após a decadência dos seringais, enfatizou a exploração agropecuária. Nos seringais acreanos, embora invisibilizados do ponto de vista étnico e cultural, os indígenas conseguiram manter a posse de sua terra, com acesso às áreas de caça, pesca e coleta. A partir da década de 1970, com a falência dos seringais e a abertura das fazendas, esse acesso aos recursos naturais e locais de importância ritual foi-lhes negado. O esbulho de suas terras continuou de forma brutal e violenta.

De acordo com Caniso (2013, p. 25-26), a relação do povo Apurinã com seu território passou por transformações importantes ao longo dos anos, especialmente em decorrência das relações que eles tiveram com a sociedade não indígena. Caniso (2013, p.41) afirma que a abertura da BR-317, no trecho que atravessa a cidade de Boca do Acre, no Amazonas, até a divisa com o Estado do Acre, com uma extensão total de 110,7 km, foi iniciada pelo Governo do Estado do Acre em meados da década de 1970, contando com recursos federais. Esse anúncio representou a oportunidade de um trabalho “mais justo” para os Apurinã que

começaram a se deslocar de suas colocações nos seringais para as margens da BR 317, uma área que eles já conheciam e onde alguns já residiam. Seguem trechos de um relatório do INCRA, datado de junho de 1976, sobre a presença dos citados indígenas no Seringal Aripuanã:

“O seringal Aripuanã situado no município de Boca do Acre é cortado pela BR-317. Em ambas as margens da BR, no trecho que corta o seringal em questão, encontramos vários ocupantes, cuja situação das ocupações apresenta duas características. A primeira, representada pelos posseiros e a segunda pelos colonos do sul do país. Os antigos posseiros que na sua maioria nasceram no próprio seringal, antes da BR-317 moravam no interior do seringal; entretanto com a construção da referida estrada deslocaram-se do interior para suas margens onde em média estão há 10 anos em suas posse (...) Esclarecemos que 90% (noventa por cento) das famílias de posseiros são remanescentes de tribos indígenas que em épocas remotas habitavam no citado seringal marcando presença como tipo étnico acabocladado na região.”(fls. 58 e 59 do Proc. 931/77) (CONTÉCNICA LAGHI, 2016, p.48).

Assim, a construção da BR-317 provocou o deslocamento dos indígenas do interior do seringal para a região próxima à rodovia. Caniso (2013, p.19) afirma ainda que antes da construção da estrada, os indígenas viviam no interior, às margens do rio, estabelecendo sua relação com o mundo externo principalmente por meio dele. Era através do rio que mantinham contatos comerciais com os regatões, responsáveis por suprir suas necessidades de abastecimento em mercadorias diversas, como pólvora, açúcar, querosene, entre outras. Nesse contexto, os indígenas estavam diretamente envolvidos em atividades econômicas relacionadas à coleta de castanha e à produção de látex. A abertura da estrada trouxe uma nova possibilidade de geração de renda, com o surgimento de novas formas de trabalho. Foram vários os impactos da obra na vida dos Apurinã, como pode ser verificado nos excertos a seguir:

“Com o advento da BR-317 que liga a cidade de Rio Branco – AC à Boca do Acre – AM, esses grupos familiares principiariam a se deslocar para as margens da mesma, vendo naquela obra um forte atrativo, se bem que praticamente indefinido. É digno de nota acrescentar que alguns indivíduos chegaram a participar da abertura da picada para os primeiros estudos de implantação da BR, dado naturalmente o grande conhecimento que tinha da região. Já as margens daquela estrada, continuaram a desenvolver suas atividades de seringueiros, mateiros, diaristas etc., principalmente entre Rios Aripuanã e São Francisco. Mais recentemente se viram obrigados ao engajamento no trabalho de abertura de grandes e médias fazendas que se dedicavam ao setor agropecuário”. (Fls. 34 e 35 do Proc. 931/77). (CONTÉCNICA LAGHI, 2016, p.48).

Segundo Laura Apurinã: “Quando nos viemos de lá, da *marja* (Aripuanã), finado papai, trouxe só minha roupa e um galo pra cantar. Lá tinha muita fartura de caça e peixe; eles vinham perto no terreiro de casa, paca, cutia”.

Naquele período, com a construção da estrada, os Apurinã tinham a expectativa de uma remuneração mais justa pelo trabalho, uma vez que, nos seringais controlados pelos patrões, eles vendiam sua produção de borracha e castanha a preços extremamente baixos. Frequentemente, esses produtos eram trocados por mercadorias industrializadas com valores superfaturados. Entre os itens obtidos pelos Apurinã estavam: munições, cartuchos, pólvora, espoletas, espingardas, panelas, tecidos, machados, redes, mosquiteiros e roupas.

Na época da seringa, os Apurinã também não tinham permissão para cultivar roçados. Quando optavam por plantar, suas atividades agrícolas eram realizadas em segredo, temendo que fossem descobertos pelos patrões. Com o anúncio da abertura da estrada, mobilizaram-se para participar ativamente do processo. Eles conheciam bem o território e muitos buscaram trabalhar na construção da rodovia que, naquele momento, ainda era apenas uma trilha rudimentar aberta na floresta. Foi assim que diversas famílias Apurinã se deslocaram da beira do rio Acre para a margem da futura estrada, contribuindo para a abertura das primeiras picadas com ferramentas como foices e facões.

Eu vim de lá da beira do Acre, com 19 anos. Cheguei aqui, me casei com 22 anos, ainda fiz 5 crianças. Graças a Deus que já está todo mundo adulto. A estrada nesse tempo era só uns capins, a BR. Nós vinha de lá, nossa estradinha, para a beira da BR. Fizemos uma casa, até hoje... Eu posso falar que cortei muita seringa ou não? cheguei aqui passei dois anos cortando seringa, depois eu parei de cortar seringa, viu? Isso aqui foi em 1974, viu? Em 1978, em 1979, chegou, começou a vir umas máquinas do Acre, fez uma estrada para passar né? Até Boca do Acre, Rio Branco. Coitado de nós, chegava, fazia seringa, via os carros passar, fazia aquelas pranchas de seringa, né? Vendia pra eles. Agora, nem me lembro em que ano foi mais. Aí, todo mundo fazendo casa, fazendo umas casinhas melhor e foi melhorando, viu? (...). **Trabalhei na estrada.** Os meus sentimentos eram o seguinte. O pessoal falava que chegava o empreiteiro de fora, pegava 10-15 alqueires, abria mais a BR, né? Eu esse Salu, que é meu sogro, que tá aqui, que tá doente, sabe? Cansado de ver essa árvore na beira da estrada e derrubar, sabe? Com aquilo que chama, com machado. Trabalhamos bastante. Era com esse terçado, roçando ali, mil metros, dois mil metros. Aí, fui reformando a BR. Nós queria ver como ia ficar. A gente queria ficar com mais tranquilidade. Se nós faz uma roça aí, né? Nós planta muita banana, abacaxi. Nós pode ir em Rio Branco. Nós tem uns 100, 150, 200 cachos de banana. Tendo a BR pra nós! Rapaz, nós temos tranquilidade aí. Só esperar o cara, num instante nós mete aí a moedinha no bolso. É muito bom isso. É isso aí que é muito bom a gente viver assim (...). (S. S. da S., 62 anos, Informação Verbal em 08 jun. 2013 *apud* CANISO, 2013, p.42-44, grifo nosso)

Segundo José Miranda, o trabalho de abertura da estrada envolveu a participação de diversas pessoas, entre elas, Osvaldo, Severo, Maneco, Severino e outros moradores da

região. Inicialmente, a área estava completamente coberta por uma vegetação densa, conhecida localmente como “imbaúbas”. Para permitir o tráfego dos caminhões, que precisavam atravessar esse ambiente hostil, foi necessário organizar mutirões comunitários para o desmatamento e a limpeza da via.

Esmeralda, Nair e Francisquinha participaram do processo de abertura da rodovia, assim como outros moradores contratados por meio de um sistema conhecido como “empreitadas”, caracterizado por contratos temporários de trabalho. Elas dizem que abriram juntas cerca de 500 metros de estrada por vez, entregando cada trecho concluído antes de iniciarem um novo segmento. Durante o processo, a vegetação retirada dava lugar a um caminho limpo, possibilitando que os caminhões trafegassem pela mata, como se percorressem um túnel.

Naquela época, a região enfrentava inúmeros desafios. Era comum avistar onças e lidar com as dificuldades extremas dos *gapozais*, áreas alagadas que tornavam o deslocamento ainda mais penoso. O trajeto entre Boca do Acre e Rio Branco era extremamente precário e penoso, exigindo grande esforço dos moradores.

Da Aldeia Kamapã, da Terra Indígena Apurinã do km 124, vizinha da nossa, por exemplo, as viagens para Boca do Acre eram realizadas a cavalo. O percurso durava dois dias e o transporte das mercadorias era feito com animais de carga, como fizeram moradores como Leôncio e Mário. Hoje, a realidade é completamente diferente. A estrada permite que o trajeto seja feito de bicicleta em cerca de uma hora e meia, possibilitando realizar compras e retornar no mesmo dia.

Eulálio: Quem participou da abertura da rodagem?

Zé Miranda: Foi Osvaldo, Severo, Maneco, Severino. Tem mais gente que ajudou para brocar essa estrada. Depois que tinha imbaubau, o caminhão andava dentro do imbaubau, bem fechado. Aí, o pessoal fez empreitadas: Esmeralda, Nair, Francisquinha. Fizeram cada 500 metros. Aí, quando terminavam os 500 metros, pegavam outros 500 metros para abrir essa estrada. Virou embaubau, virou capoeira. O caminhão só andava por baixo, tipo varador. Onça andava por dentro do gapozão, muito gapozão, cortava de Boca do Acre a Rio Branco. Era muito ruim aquele tempo da nossa época. Agora não, tá tudo bom, tá melhor.

O pessoal do 124, pra eles fazer compras, saiam com três cavalos. Fazer compras em Boca do Acre, passava 2 dias até a aldeia deles. Leoncio, Mario e outras pessoas, de cavalo! Traziam rancho, compravam mercadoria em Boca do Acre e levavam pra casa deles, de animal! Transporte não tinha, só cavalo! Agora, tá bom. Agora, você anda até de bicicleta. Você faz compra em Boca do Acre, sai 6h da manhã e 7h30min você já tá lá. Faz compras e ainda volta no mesmo dia. Mas no nosso tempo era muito difícil. Tu não alcançou aquele tratorzão que ficava ali na revolta, não né? Que abriu essa estrada? Ele se acabou ali nesse igarapé. Por lá, quebrou a peça e pronto! Não compraram mais peça, se acabou lá mesmo! Depois, aproveitaram ferramenta, levaram para Rio Branco. Trator de esteira, tinha muito

força. Só a largura da lamina era o tamanho da estrada. *(Entrevista com José Miranda, realizada em 12/08/2023.)*

1.3. Os conflitos contra “Cabeça Branca”

Com a estrada aberta, o governo militar incentivou a colonização da região, com o slogan “uma terra sem homens para homens sem terra”, o que atraiu muitos migrantes em busca de terras acessíveis. De acordo com Laghi (2016, p. 48-49), no início da década de 1970, a ação de grileiros intensificou-se na região.

Foi nesse contexto que um fazendeiro paulista, João Sorbile, conhecido como “Cabeça Branca”, chegou à região. Ele adquiriu um seringal e instalou uma serraria bem equipada, com máquinas, tratores e caminhões para extração de madeira. “Cabeça Branca” apropriou-se ilegalmente das terras às margens da BR 317, onde os Apurinã já viviam. O Sr. João Sorbile foi um grileiro que ocupou de forma irregular aproximadamente 345 mil hectares de nossa terra. Derrubou a floresta em grande parte dessa área para iniciar sua atividade madeireira e agropecuária, e vendeu uma outra parte para colonos sulistas que chegaram à região com o intuito de instalar fazendas.

Inicialmente, “Cabeça Branca” chegou ao território indígena propondo uma relação de amizade. Prometia construir uma pequena vila que, segundo ele, beneficiaria a população indígena local. No entanto, com o tempo, ele assumiu o controle da região e contratou jagunços armados, que passaram a ameaçar e intimidar os indígenas.

Meus bisavôs, avós e outros Apurinã mobilizaram-se em resistência contra o “Cabeça Branca”, iniciando uma luta pelo reconhecimento do nosso território. Esse esforço resultou na demarcação da TI Boca do Acre, onde atualmente se encontram a Aldeia Chaparral, situada à direita da rodovia BR-317, e a Aldeia Novo Aripuanã, localizada à esquerda da mesma BR, próxima à margem do Rio Acre, no sentido Rio Branco – Boca do Acre.

José Miranda era o cacique na época. Ele foi um grande guerreiro na luta pela demarcação e conquista do nosso território que ocorreu após um longo conflito contra “Cabeça Branca”. José Miranda conta que, no início, a rotina da comunidade seguia tranquila e que ele decidiu abrir um roçado para plantar culturas típicas da região, como arroz, milho, mandioca e banana. No entanto, ao iniciar o trabalho, foi impedido por “Cabeça Branca” que, acompanhado de seus jagunços, afirmou veementemente que aquela terra lhe pertencia. Diante disso, o cacique foi forçado a recuar e a interromper suas atividades. Esse evento

marcou o início da luta pela nossa terra, pois “Cabeça Branca”, que antes se apresentava como um amigo, passou a ser visto como um inimigo.

Foi demarcado no tempo após a briga com o Cabeça Branca aqui dentro. Começou quando eu comecei a fazer roçado ali no Caminzinho, fazer derribada, para fazer roçado. Aí, ele foi lá, mais o jagunço dele embargou eu. Cabeça Branca disse: “olha! Aqui não é seu, é meu. Quem manda sou eu, pode largar de roçar mato aí. Eu não quero que você faz mais derribada aqui. Ninguém!” Aí, eu larguei. E agora? ele me embargou, junto com pessoal dele aí, jagunço dele, né?

Aí, nesse tempo a FUNAI tinha acabando de chegar em Rio Branco, que é o doutor Carvalho (*Porfirio Carvalho*). Aí, eu disse: “Doutor Carvalho tem um fazendeiro que embargou meu serviço lá. Ele não deixou eu prantar mais, nem ninguém, os morador de lá não deixou mais, diz que o direito é dele, que ele comprou o Aripuanã, então agora ele disse que é dele! (*Entrevista com José Miranda, realizada em 12/08/2023*).

“Cabeça Branca” dizia que tinha comprado um seringal que estava na posse de um homem de apelido “Jósi”, que era filho de uma senhora de apelido “dona Toto”, que provavelmente mora em Manaus atualmente. Contudo, o direito sobre o seringal adquirido por Sorbile se limitava a dois lugares chamados: “seringal Zananau” e “seringal Ganha dinheiro”. Ambos pertenciam a um seringal maior chamado “seringal Aripuanã”. São seringais vizinhos que têm nomes próprios que identificam cada lugar. No lado oposto da BR 317, eram “terras devolutas” e eram habitadas pelos Apurinã. No entanto, após a compra dos seringais, Sorbile tomou posse do território dos dois lados da BR.

Após tomar posse das terras localizadas em ambos os lados da rodovia BR-317, “Cabeça Branca” iniciou a abertura de dois ramais a partir dessa estrada, no quilômetro 45 — onde atualmente se encontra a residência de “Salu” —, estendendo-os até o Seringal Aripuanã, situado às margens do rio Acre. No sentido oposto da BR-317, ele abriu outro ramal, partindo do quilômetro 52 em direção ao rio Ytuxi. Em seguida, “Cabeça Branca” começou a comercializar os lotes dessas terras, atraindo migrantes, principalmente da região Sul do país, como a família Bertoldo, que permanece até os dias atuais na cidade de Boca do Acre. Outras famílias, atraídas pela promessa de prosperidade em terras amazônicas a preços acessíveis, também se estabeleceram na região. Com a venda desses lotes, “Cabeça Branca” foi gradualmente ampliando seu patrimônio.

José Miranda menciona uma briga que o fazendeiro teve com meu bisavô Lafayette. Por um erro na escolha do cartucho, meu bisavô não conseguiu disparar contra “Cabeça Branca”: a espingarda “bateu catolé”. Esse episódio já demonstrava a gravidade da relação entre os Apurinã e Cabeça Branca.

“Aí, ele começou a comprar trator, a comprar caminhão, a custa dessa terra, que o pessoal tá comprando na mão deles. Esse morador do Paraná pegava dinheiro e comprava trator (fortalecido pelos paranaenses que compravam a terra). Ele vendeu a parte do lado esquerdo – sentido Rio Branco – Boca do Acre, do lado onde morava o finado Salú. Ele ganhou muito dinheiro. Comprou até avião, com essa terra aqui, trator. Aí, com aquele trator, ele fez ramal no 52 até o Ytuxy, aqui no Yquiry [rios]. Foi ele que fez o ramal do 52. Aí, ele trazia o pessoal de fora para vender aquelas terras todinhas. Até hoje o pessoal está lá. Lá não pertencia a nós. Aí ficou lá, os moradores. Ele vendeu aquele direito. Tava querendo vender aqui o nosso. Aí, ele ficou aí. Depois, ele teve uma briga com Lafayette, que meteu um cartucho errado, né? Era pra ser 20, ele botou 24! Ficou frouxo! Bateu catolé nele! Botou pra desarmar o Lafayette. Morava bem aí, na mangueirazinha, pra cá da mangueirazinha. Pois é, a confusão começou com isso aí.” *(Entrevista com José Miranda, realizada em 12/08/2023).*

José Miranda também relembra um episódio em que alguns guerreiros da aldeia se reuniram para emboscar “Cabeça Branca”. Após o grileiro deixar o território em seu avião, os guerreiros Apurinã permaneceram escondidos na mata, aguardando sua chegada por três dias. Quem levava a comida para alimentá-los era um ex-capanga de “Cabeça Branca”, o senhor Limão, que havia se casado com uma indígena Apurinã. Após uma longa espera, “Cabeça Branca” não retornou, possivelmente avisado por seus capangas.

Ele tinha o avião aí. Aí, nós reunimos a comunidade todinha. Agora, vamos esperar ele. Ele pegou o avião dele e foi embora. Passamos três dias esperando ele, mas ele não veio mais não. Esse tempo tinha uma mata aí, bem na frente! Aí, nós esperando na mata. Quem levava comida pra nós era o Limão. Ele atravessava e deixava comida pra nós. Tinha umas seis pessoas esperando ele com a palanqueta, mais não apareceu ninguém. Nós estava pela mata. Não dava mostraçõ pra ninguém. O desgraçado! Acho que advinhava também. Não desceu com avião dele não. *(Entrevista com José Miranda, realizada em 12/08/2028).*

1.4. O processo de demarcação da Terra Indígena Boca do Acre

Os constantes conflitos contra “Cabeça Branca” motivaram José Miranda e outros membros da aldeia a se envolverem na luta pela demarcação do território. Como primeiro passo, José Miranda dirigiu-se à FUNAI em Rio Branco para formalizar uma denúncia. Ao final de 1975, tinha sido criada uma representação da FUNAI em Rio Branco. A liderança Apurinã, José Miranda, denunciou as ameaças de “Cabeça Branca” à FUNAI, principalmente à José Porfírio Fontenele de Carvalho, um grande defensor das causas e políticas indígenas, que era recém chegado à Coordenação Regional da FUNAI/ Alto Purus. Esse indigenista participou ativamente do processo de demarcação da Terra Indígena Boca do Acre.

Segundo o “Relatório Sobre os índios Apurinã da Aldeia Sideral Km 45 da BR-317 – Município de Boca do Acre – AM”, escrito em março de 1977, o fazendeiro João Sorbile

tentou “resolver” o conflito com os Apurinã propondo uma doação de 5 mil hectares aos indígenas:

“Conhecemos esses Apurinã, quando em junho de 1976, acompanhando o Exmo. Sr. Presidente da FUNAI, General Ismarth Araújo, visitamos aquela área, a convite do Sr. João Sorbile, que pretendia propor a FUNAI a doação de um seringal com 5.000 (cinco mil) hectares aos índios Apurinã, para que se retirassem das terras que ele afirmava ser o dono. Naquela mesma ocasião, recebemos dos índios a denuncia de que o Sr. João Sorbile, era um invasor de suas terras e que aquela pretendida proposta de doação, era mais uma tentativa de expulsar os Apurinã das terras que habitam desde tempos imemoriais. O Sr. João Sorbile, segundo informações dos índios, havia chegado naquela área em 1972, afirmando que havia comprado aquelas terras e que pretendia construir onde os índios moravam uma cidade aos moldes dos “civilizados” e que não iria expulsar os Apurinã dali, e sim construir novas casas semelhantes as da cidade.” (fls. 02 do Proc. 931/77 *apud* CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p.49)

Após a denúncia dos conflitos, Carvalho veio com a Polícia Federal de Rio Branco e tentou pousar na pista de pouso que “Cabeça Branca” havia construído na margem da BR-317, no centro da aldeia, próxima ao campo de futebol. Contudo, um informante avisou “Cabeça Branca” da situação e ele ordenou o bloqueio da pista com tratores, caminhões, caçamba e outros veículos. O avião com Carvalho não conseguiu pousar e teve que seguir para o aeroporto de Boca do Acre, onde foi acionada a Polícia Militar para apoiar a retomada do território. No entanto, ao chegarem à aldeia, no km 45, descobriram que “Cabeça Branca” já havia fugido com seu avião. Na fazenda, encontraram apenas o gerente, apelidado de “Ceará” ou “Cearazinho”, que foi detido por cerca de dois dias e, em seguida, liberado.

Após cerca de um mês, “Cabeça Branca” retornou à aldeia e construiu novamente uma casa. Em resposta, a nossa liderança acionou novamente as autoridades e a estrutura recém-construída foi queimada. Após vários outros conflitos, “Cabeça Branca” finalmente desistiu, se retirou do território Apurinã e retornou à Bauru, sua cidade de origem, em São Paulo.

Os conflitos entre os Apurinã e “Cabeça Branca” foram um período marcado por muitas tensões. Por exemplo, durante a noite, “Cabeça Branca” frequentemente intimidava os habitantes da aldeia, disparando tiros e criando um ambiente de constante insegurança. Seu comportamento violento tornava arriscada a circulação pela estrada local, pois ele deixava claro que atiraria caso encontrasse alguém, provocando temor entre os moradores indígenas. Foram tempos difíceis, em que a comunidade precisou resistir e enfrentar, dia após dia, a ameaça representada pela presença de “Cabeça Branca” e seus atos intimidatórios. O “Relatório Sobre os índios Apurinã da Aldeia Sideral Km 45 da BR-317 – Município de Boca do Acre – AM”, escrito em março de 1977, registrou algumas dessas ameaças:

“João Sorbile, comprou um seringal de nome Aripuanã, com 9 (nove) estradas de seringa (aproximadamente 2.000 hectares) e de forma fraudulenta. Passou a se dizer dono de 345.000 hectares - incluindo as terras habitadas pelos índios - e promoveu a venda a colonos do sul do país, de vários lotes de terras. Não cumpriu com a promessa que fizera aos Apurinã, passando a hostilizá-los com ameaças de expulsão e de morte. Destruiu todos os roçados dos índios. Queimou os seus canaviais, destruindo-os completamente. Proibiu os Apurinã a fazerem novas derrubadas ou mesmo de plantarem suas roças. Aterrorizava os índios com tratores que investiam de encontro às frágeis construções de suas casas ameaçando derrubá-las. Com grupos de pessoas armadas e sob sua chefia, fez cerco a casa do Tuxaua dos Apurinã, ameaçando de morte caso não se retirassem daquelas terras. Trouxe ao local o encarregado do Cartório de Boca do Acre Sr. Antonio Remédio, para intimidar os índios e forçar a retirada das terras. Trouxe também à aldeia a Polícia de Boca do Acre, para intimidar os índios.” (fls.02 e 03 do Proc. 931/77 *apud* CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p.49)

Ao falar do processo de luta pela terra, José Miranda relatou o encontro com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, então líder do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista, como um momento importante desse processo.

José Miranda viajou a São Paulo em busca de apoio para a demarcação do território e teve uma reunião com Lula. Durante essa reunião, José Miranda disse que Lula assinou um documento apoiando a demanda indígena. Esse documento foi enviado à FUNAI e solicitava que a instituição tomasse as providências necessárias para a demarcação da terra indígena. A FUNAI devia resolver a questão com celeridade, alertando os moradores e comunicando-lhes que receberiam a indenização devida. O encontro com Lula continua muito presente na memória de Zé Miranda:

Esse presidente do sindicato, Lula, lá em SP. Aí, reuni aqui com a comunidade e fui em São Paulo, conversar com Lula. Disse, vim aqui reunir com você, pra você tirar o pessoal de lá, os moradores de nossa terra (...). Lula assinou um papelzinho, mandou para a FUNAI, pra ela resolver aqui dentro, chamar tudo atenção os moradores, que a FUNAI ia pagar a indenização deles aqui. Ele assinou aquele papelzinho e mandou para a FUNAI. A FUNAI tem que resolver isso aí, o mais rápido possível, com os moradores. Aí, chamamos, reunimos eles, nos repassou pra eles, que ia pagar a indenização deles. (*Entrevista com José Miranda, realizada em 12/08/23*).

Após retornar dessa viagem, o cacique, juntamente com representantes da FUNAI, reuniu-se com os moradores colonos e os informou sobre o pagamento da indenização. Todos os colonos concordaram, declarando: “Se vocês pagarem, nós sairemos”. Contudo, a FUNAI não dispunha dos recursos necessários para indenizar os colonos. Esse processo ainda foi muito demorado, mas os colonos acabaram sendo indenizados e, aos poucos, deixaram a área.

Assim, o processo de demarcação da nossa terra indígena teve início em 1977. Inicialmente, ele abrangeu somente uma parte do território tradicionalmente ocupado pelos Apurinã, desconsiderando de forma plena suas áreas de caça, pesca, coleta, além dos locais sagrados frequentados pela comunidade indígena. Em razão da intensa pressão à qual estavam submetidos nos anos anteriores, os Apurinã acabaram aceitando a proposta apresentada. Dada à situação de vulnerabilidade em que se encontravam naquele momento, qualquer decisão oficial lhes parecia adequada. Na área demarcada, havia uma serraria de médio porte, além de tratores e outras máquinas pertencentes à Sorbille. Todo esse material foi devidamente indenizado. A terra indígena já sofria com os impactos ambientais decorrentes da ocupação irregular promovida pelo grileiro. Além disso, os indígenas entendiam existir um contrato verbal com os colonos sulistas, o que lhes permitiria acessar áreas de uso não incluídas na demarcação inicial. Mas esse acordo não foi respeitado e os indígenas foram impedidos, por exemplo, de explorar os castanhais, dos quais dependiam para sua subsistência.

Em 1979, os indígenas enviaram uma carta à FUNAI de Brasília solicitando a revisão da demarcação realizada dois anos antes. Em 1980, por meio da Portaria nº 714/E, foi formado um grupo técnico com o objetivo de estudar a redefinição dos limites da TI Boca do Acre. No entanto, o antropólogo-coordenador do GT foi demitido. No mesmo ano, por meio da Portaria nº 851/E, novos estudos foram autorizados pela FUNAI para “reestudar e definir os limites do TI Boca do Acre” (fls.185 do Proc. 931/77). Em 1982, os conflitos entre indígenas e colonos continuavam ocorrendo, mantendo o clima de grande tensão na região. O processo de ampliação da terra indígena tramitou durante anos na burocracia da FUNAI. Em 1986, um Grupo de Trabalho Interministerial emitiu o Parecer nº 066/86, se manifestando favoravelmente à demarcação da TI Boca do Acre com seus novos limites, apresentando a seguinte conclusão:

“De todo o exposto, considerada a imemorial idade da ocupação Apurinã, a situação das terras que constituem a área indígena na Boca do Acre, e ainda, tendo em vista o interesse público e o interesse dos indígenas, o Grupo de Trabalho submete o presente Parecer à decisão superior de Vossas Excelências, opinado pela aprovação da delimitação da área de 8.650 ha, que constitui parte da área indígena Boca do Acre” (fls. 62 do Processo 2248/83 *Apud* CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p.52-53)

A Portaria FUNAI nº 2033/E, de 14 de abril de 1986, aprovou o parecer e reconheceu a área como de posse permanente dos Apurinã. Assim, a Terra Indígena Boca de Acre, localizada nos Municípios de Boca do Acre e Lábrea, estado do Amazonas (AM), foi

1.5. A Aldeia Chaparral km 45: dinâmicas econômicas e sociais

Para chegar à TI Boca do Acre, parte-se da cidade de Rio Branco pela BR 364. No cruzamento da BR 364 com a BR 317,⁵ na chamada ‘Quatro Bocas’, seque-se a viagem pela BR 317. A TI Boca do Acre também pode ser acessada por via fluvial, pelo rio Acre ou ainda pelo rio Endimary (CONTÉCNICA LAGHI, 2015, p.47).

Como dito anteriormente, atualmente, a TI Boca do Acre é composta por duas aldeias Apurinã: a Aldeia Novo Aripuanã e a Aldeia Chaparral. Como a nossa pesquisa foi desenvolvida na Aldeia Chaparral, o nosso foco aqui é essa aldeia. Antigamente, ela era chamada de Aldeia Sideral. Porém, esse nome foi descartado pelos indígenas porque pertencia a uma fazenda nas mediações do local onde ocorreram os conflitos com os brancos. Os Apurinã decidiram que a aldeia seria conhecida como “Apurinã do km 45”, por estar localizada no Km 45 da BR 317, ou ainda Aldeia Chaparral, nome mais usado atualmente. De Rio Branco, a viagem até a Aldeia Chaparral dura em torno de 3 horas e 30 minutos. Ela é distante de 45 km da Boca do Acre e de 161 km de Rio Branco.

Localizada nas margens direita e esquerda da BR-317, a Aldeia Chaparral abriga 42 famílias indígenas, totalizando 301 habitantes (IBGE, 2022). Situada numa região rural, a comunidade depende da infraestrutura rodoviária para estabelecer a conexão com as áreas urbanas.

As atividades econômicas da Aldeia Chaparral são caracterizadas por práticas centradas no extrativismo da castanha e no cultivo de lavoura branca. Essas atividades evidenciam a estreita relação do povo Apurinã com a terra, bem como seu compromisso com a preservação de suas práticas culturais e econômicas.

As mulheres desempenham um papel essencial na economia e na produção local, especialmente na elaboração de artesanato. Além disso, elas contribuem de maneira significativa para o dia a dia da aldeia, cuidando das plantações do roçado, dedicando-se à criação de gado, atuando como professoras, técnicas de enfermagem, estudantes, donas de casa, etc. Contudo, apesar de sua contribuição crucial para o cotidiano da comunidade, elas geralmente não ocupam posições de liderança nas organizações comunitárias. Ainda assim, participam ativamente como membros de associações, marcam presença nas reuniões comunitárias e, muitas vezes, destacam-se como grandes matriarcas em suas famílias.

⁵ A BR 317 também é conhecida como “Estrada do Pacífico”. Ela inicia em Boca do Acre, no Amazonas, passa por Brasília e Assis Brasil, na fronteira com o Peru.

Entre as manifestações culturais e recreativas da Aldeia Chaparral, sobressaem-se os esportes, especialmente o futebol e o voleibol, que são amplamente praticados pelos jovens. Essas atividades desempenham um papel essencial no fortalecimento dos laços comunitários e na promoção do lazer.

A organização social apresenta-se estruturada em três eixos principais: a organização familiar, a organização comunitária e as associações. Cada um desses eixos desempenha um papel crucial para a manutenção da coesão social e na tomada de decisões dentro da comunidade.

Na Aldeia Chaparral, a família é a unidade central, sendo cada núcleo liderado por um patriarca ou matriarca. Essas lideranças familiares exercem um papel fundamental, pois são os primeiros consultados em qualquer processo decisório que envolva os membros da família. Essa dinâmica reflete a importância do respeito aos mais velhos e à transmissão de conhecimentos e tradições, que são pilares culturais para os Apurinã.

A organização comunitária ocorre principalmente por meio de reuniões realizadas no centro comunitário da aldeia. Geralmente mediados pelo cacique, esses encontros servem como espaço para a discussão de assuntos internos, como a resolução de conflitos, o planejamento de atividades coletivas e a deliberação sobre questões que afetam a comunidade como um todo. A participação nesses encontros é fundamental para reforçar o senso de coletividade e a coesão social, elementos essenciais para a sobrevivência e o bem-estar da aldeia.

Embora a Aldeia Chaparral conte com associações como parte de sua estrutura social, a adesão a essas organizações não é obrigatória, nem universal. Apenas algumas famílias participam ativamente das associações, o que indica que sua abrangência e influência podem ser limitadas. Ainda assim, essas entidades têm o potencial de representar interesses específicos e de atuar como intermediárias nas interações entre a comunidade e instituições externas.

A participação dos diferentes grupos da aldeia apresenta características distintas. Os idosos são nossos avós, bisavós e tataravós. Embora não participem ativamente das atividades comunitárias, eles desempenham um papel fundamental como sábios (*toty*) da comunidade. Eles são os guardiões dos saberes do povo Apurinã. Eles representam o nosso tronco ancestral e linguístico, sendo os responsáveis por transmitir as histórias de luta pela demarcação da terra e os conhecimentos ancestrais.

As crianças têm acesso à educação formal, embora, como veremos, as escolas estejam localizadas fora do território. Além disso, as crianças aprendem com o “chão do território”, absorvendo ensinamentos que reforçam a conexão com a cultura e o espaço tradicional. A seguir, descrevo os principais aspectos relacionados à infraestrutura e aos serviços disponibilizados na comunidade.

As moradias da Aldeia Chaparral se dispõem ao longo da BR-317, distribuídas nos dois lados da rodovia. Costumam ser construídas a uma certa distância da estrada, por diferentes motivos. Primeiro, para evitar o incômodo causado pela poeira da rodovia. Em segundo lugar, pela proximidade de recursos hídricos, como os igarapés. Por fim, por questões de segurança: construir casas próximas à estrada pode facilitar o acesso de invasores. As casas são geralmente construídas com madeira extraída da própria aldeia e possuem cobertura de alumínio ou telhas de fibrocimento (popularmente conhecidas como “brasilit”). Antigamente, eram feitas com madeira roliça e cobertas com palha ou cavaco.

Figura 9: Desenho das casas da Aldeia Chaparral e a BR 317



Figura 2: arquivo pessoal, 2022.

A Aldeia Chaparral conta com um galpão que é utilizado como espaço para a realização de reuniões e encontros. Esse ambiente é essencial para promover encontros coletivos e o fortalecimento da convivência comunitária.

Na área da saúde, a aldeia possui uma unidade onde são realizados atendimentos pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). A equipe é composta por profissionais multidisciplinares, incluindo médico, dentista, enfermeiros, técnico de enfermagem e agente de endemias. Essa estrutura proporciona um suporte importante, embora a regularidade e a abrangência dos atendimentos seja um desafio constante.

A comunidade é atendida por uma combinação de fontes de água, incluindo poços artesianos, poços do tipo “amazonas” e acesso a igarapé. A água consumida pela população é tratada com cloro, que é fornecido pela SESAI. Um Agente Indígena de Saneamento Ambiental (AISAM) desempenha um papel crucial na gestão da água e no monitoramento de sua qualidade, garantindo acesso à água tratada.

No que diz respeito aos recursos hídricos, os igarapés que atravessam ambas as TIs sofrem intensa pressão decorrente da proximidade com fazendas e da estrada, o que provoca severos impactos. Muitos desses cursos d’água, antes perenes, secam durante o verão. Os indígenas utilizam essas águas tanto para consumo quanto para realizar tarefas domésticas. Entretanto, a água é um recurso escasso no período de estiagem, quando os poços secam, causando dificuldades, especialmente às famílias que residem mais afastadas da mata e das capoeiras. Muitas vezes, as mulheres precisam recorrer às casas de vizinhos cujos igarapés ainda possuem água para suprir suas necessidades (FRANCISCO, 2019, p. 176-177).

A comunidade possui fornecimento de energia elétrica e acesso à internet por meio de Wi-Fi. Esses recursos são importantes para o desenvolvimento local, proporcionando melhores condições de estudo, trabalho e comunicação.

Um fator relevante que contribui para a permanência nas aldeias é a melhoria proporcionada pela instalação de energia elétrica, a qual possibilitou a aquisição e o uso de eletrodomésticos que reduziram a penosidade do trabalho doméstico, em especial aquele realizado pelas mulheres. A implantação de bombas elétricas permitiu o acesso à água encanada, enquanto máquinas de lavar e tanquinhos diminuíram o tempo e o esforço exigidos para a lavagem de roupas. Outros itens mencionados, como geladeiras, ventiladores e televisões, também estão associados à melhoria no conforto e bem-estar familiar. Segundo os jovens entrevistados, a energia elétrica possibilita a realização de atividades noturnas, como estudar e produzir artesanato, o que contribui para a decisão de permanecer na terra indígena. (CANISO, 2013, p. 62).

Apesar de avanços em outros setores, o saneamento básico ainda apresenta desafios significativos. Não existe rede de esgoto sanitário e cada família é responsável por construir sua própria fossa séptica. Esse modelo traz potenciais riscos ambientais e de saúde pública, especialmente em caso de falhas na construção ou manutenção dessas estruturas.

A comunidade não conta com serviços regulares de coleta de lixo ou limpeza urbana. Em geral, os moradores adotam a prática de incineração como forma de descarte de resíduos sólidos.

A Aldeia Chaparral também enfrenta desafios complexos relacionados a conflitos socioambientais e territoriais, os quais refletem as pressões externas exercidas sobre a cultura local. Tais pressões foram intensificadas com a colonização da região decorrente da abertura da BR-317 e do subsequente processo de asfaltamento dessa rodovia. Esses desafios acarretam impactos significativos tanto na fauna e na flora do território quanto nas dimensões socioculturais.

É de fato afirmado pelos indígenas que seu território, uma vez fragmentado pela Br-317, “espantou” a caça para longe. Outro item percebido é a intensificação e tendência de pecuarização na Terra Indígena que chegou de forma “amiga” pelas mãos dos fazendeiros e vizinhos que apresentam o gado como uma possibilidade de “enriquecer”. E que acaba por atrair os jovens para trabalhar como peões. (CANISO, 2013, p.42)

Um exemplo alarmante é o processo de erosão linguística. Apenas os membros mais velhos da comunidade dominam fluentemente o idioma Apurinã, enquanto os jovens utilizam apenas termos básicos do cotidiano, o que indica uma perda gradual do patrimônio linguístico.

Diagnósticos realizados previamente (CANISO, 2013, p. 37-38) identificaram estratégias para mitigar esses conflitos, destacando a necessidade de ações urgentes para preservar o meio ambiente e os valores culturais da comunidade.

Entre as principais atividades econômicas desenvolvidas na Aldeia Chaparral, destacam-se:

- A agricultura. É uma das bases econômicas e sociais da comunidade, com destaque para o cultivo de roçado e a produção de alimentos como milho, arroz, feijão, jerimum, batata e banana. Essas práticas são muitas vezes realizadas de forma coletiva, reforçando os laços entre os membros da comunidade e contribuindo para a segurança alimentar local.

- O extrativismo. Ele constitui uma prática tradicional e sustentável, englobando a coleta de produtos como castanha, tucumã, óleos de copaíba, açaí, bacaba, buriti e patoá. Essas atividades são realizadas para subsistência da aldeia.
- A pesca. Realizada em igarapés e lagos, ela é uma importante fonte de alimento para a comunidade.
- A caça. Praticada na mata e em áreas específicas conhecidas como barreiros, a caça é uma atividade tradicional e parte integrante da cultura local. Apesar de sua relevância para a subsistência, a comunidade busca equilibrar sua prática com a conservação da fauna.
- A produção de artesanato. Ela envolve toda a família e consta com uma participação marcante das mulheres. É uma atividade culturalmente muito significativa. Utilizando sementes de tucumã, jarina, inajá, açaí, bacaba, a produção e comercialização de artesanato não apenas gera renda, mas também expressa a criatividade e a identidade do povo Apurinã.
- A pecuária. Embora a pecuária seja essencial para a subsistência de algumas famílias, a expansão dessa atividade tem gerado preocupação devido ao desmatamento a ela associado. A comunidade busca alternativas para minimizar os impactos ambientais, enquanto mantém essa fonte de sustento.

Cabe ressaltar que a base econômica regional do município de Boca do Acre, é a pecuária, onde concentra o segundo maior rebanho bovino do Estado do Amazonas, com 500 mil cabeças, seguido pela atividade produtiva de pesca, tendo como principal fonte o rio Purus, abastecendo inclusive o mercado consumidor de Rio Branco. (CANISO, 2013, p.19)

Nos dias atuais, entre as principais reivindicações da Aldeia Chaparral, destaca-se a construção de uma escola dentro do território, tema deste trabalho. A construção de uma escola territorializada é uma demanda generalizada. Ela ampliaria o acesso à educação, trazendo melhorias no ensino e benefícios significativos, especialmente para as crianças e adolescentes da comunidade.

CAPÍTULO II – CAULE: DINÂMICAS EDUCACIONAIS NA ALDEIA CHAPARRAL

Neste segundo capítulo, explora-se a trajetória da educação escolar na Aldeia Chaparral, desde as primeiras experiências de ensino até os desafios enfrentados no contexto contemporâneo. Resgatam-se memórias fundamentais para compreender como a escolarização começou e quais foram os fatores que influenciaram a retirada da escola do território. Além disso, examina-se a relação dinâmica entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando os impactos do ensino fora da aldeia, que provoca o distanciamento de crianças e jovens do cotidiano da comunidade e, por consequência, dos conhecimentos e modos de vida Apurinã. Por fim, são abordados os esforços para reivindicar o restabelecimento de uma escola na Aldeia Chaparral, visando o desenvolvimento de uma educação territorializada.

2. A educação antes da escola: a “educação do saber do pé no chão”

Antes de mostrar o processo histórico de criação da escola na Aldeia Chaparral do povo Apurinã, é importante salientar que a educação não se confunde com a presença de uma escola. Durante séculos os Apurinã viveram sem escola, mas nunca deixaram de transmitir seus saberes. Existem diversas modalidades de saberes e diferentes modos de transmissão. Existem conhecimentos que são intrínsecos à nossa cultura Apurinã, assim como saberes específicos de outras sociedades, notadamente a não-indígena. Portanto, a ausência de uma escola formal não significa a inexistência de processos educativos de transmissão de saberes. A educação, em sua essência, precede a escolarização. Ela é anterior à escola formal e carrega consigo os significados culturais dos Apurinã em relação, por exemplo, ao seu próprio território. Como afirma o indígena Edson Kayapó: “a educação vem antes da escolarização”. A educação ancestral não depende da instituição escolar para acontecer. Ela reside na identidade de cada povo que possui suas próprias formas de ensinar e transmitir seus conhecimentos por meio de suas histórias, rituais e tradições.

A educação indígena remete a um tipo de aprendizado que é ancestral e que não depende da escola para que ocorra, pois essa educação é anterior a escola e ela faz parte da identidade do povo, e cada povo, por sua vez, tem a sua forma de educar, através dos seus rituais e de mecanismos específicos de transmissão dos saberes tradicionais. (BRITO, 2012, p.45)

Como mostrei no capítulo 1, até a demarcação do nosso território, o povo Apurinã vivia deslocando-se entre diferentes locais, conhecidos como colocações de castanha, colocações de seringa, barreiros, lagos e rios. Esse modo de vida seguia um fluxo específico, baseado na caça, na pesca, na coleta de frutos e no cultivo de roçados. O povo Apurinã repassava seus saberes a partir de suas vivências integradas à natureza, pela oralidade, sem uma escola formal. Chamarei esse período de “educação antes da escola” ou de “educação do saber do pé no chão”. Nesse tempo, aprendíamos com os igarapés, com o castanhal, com o buritizal, com a macaxeira etc. A nossa ciência nascia do nosso conhecimento ancestral do barro, do jenipapo, do urucum, dos elementos naturais. Esses saberes e fazeres participavam da formação de nossa identidade e definiam nosso pertencimento ao povo Apurinã.

Assim, para nós, caminhar na floresta é um saber ancestral. Quando falta água é preciso conhecer a bananeira ou os cipós que a guardam; se nos perdemos na floresta, os igarapés e o sol nos guiam para reencontrarmos o caminho de volta. O território é uma escola viva e integral. Ele oferece saberes físicos, espirituais, percepções e tem uma linguagem própria, expressa nos sons dos animais e nos sinais da terra.

A “educação do saber do pé no chão” é esse saber tradicional dos tempos antigos do meu povo, quando não havia escolarização formal. Essa forma tradicional de ensinar e aprender, é importante salientar, não ficou restrita ao passado; ao contrário, ela permanece viva. Continuamos caminhando, aprendendo e ensinando “com o pé no chão”, trilhando as veredas abertas pelos nossos ancestrais e construindo a nossa história Apurinã.

Essa forma de aprender, ensinar e repassar os nossos saberes pela oralidade continua presente no cotidiano da Aldeia Apurinã Chaparral. Esse conhecimento é o que a educadora Célia Xakriabá (2018) chama de “barro”. Para ela, o “barro” refere-se ao tempo em que não existia a escola propriamente dita – entendida como templo/construção – mas apenas uma educação transmitida pela oralidade do seu povo. Como mostra a autora, nesse tempo, não havia escrita, mas os conhecimentos eram repassados de geração para geração e eram fundamentais para a preservação das tradições e da identidade do povo Xakriabá.

O período de aprendizado que denomino de **barro representa um período em que não existia a presença da instituição escola**, mas que já existia a educação indígena, transmitida pelo entoar da palavra, na oralidade. Portanto, não tinha escrita, mas tinha memória. Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas por muitas gerações, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes desde o tempo dos antigos até os dias de hoje na preservação das tradições e na construção da identidade de cada Xakriabá que chega. (CORREA, 2018, p.61, grifo nosso)

A noção do “barro”, conforme elaborada por Célia Xakriabá (2018), simboliza não apenas a ausência da escola formal, mas, sobretudo, a presença viva de uma pedagogia ancestral enraizada na palavra, na escuta e na oralidade compartilhada. Assim como entre os Xakriabá e os povos indígenas de modo geral, a oralidade permanece um alicerce fundamental da educação tradicional Apurinã. Ela articula passado e presente na transmissão de saberes e práticas culturais. Esse modelo educativo continua presente nas aldeias indígenas. Ele reafirma a centralidade da memória coletiva e da relação intergeracional como fundamentos para a continuidade dos modos próprios de ser, saber e existir dos povos indígenas. Ao reconhecer a força dessa oralidade, reconhecemos também a resistência e a vitalidade de uma educação que, mesmo sem a escrita, nunca deixou de ensinar.

Desse modo, ao analisar a dimensão da oralidade para os projetos de futuro, evidenciam-se os aprendizados com a ancestralidade do território — saberes que não estão apenas no passado, mas que se fazem absolutamente presentes e servem para pensar projetos atuais alinhados à educação, à expectativa de vida, ao bem-viver, enraizados no território.

Em entrevista, o antropólogo Francisco Apurinã (2023), nos ofereceu uma contribuição significativa para a definição do que seria uma “educação Apurinã”. Sua explicação alinha-se à ideia de “educação do pertencimento”, ou seja, um saber que se manifesta com “o pé no chão do território”. Esta modalidade educativa, que Francisco Apurinã denomina de “informal”, mostra a profunda relação do povo Apurinã com seu território. Ela estabelece um diálogo entre humanos e não-humanos. O autor define a “educação informal” como aquela que ocorre no cotidiano, no seio da vida comunitária e familiar. Ela se manifesta nas práticas do roçado, nas caçadas, nas pescarias, nas conversas sob as árvores etc. Ela é sempre mediada pela oralidade. O conhecimento é transmitido pelos *toty* — os mais velhos, os anciãos — e tem lugar privilegiado nas longas noites de contação de histórias, ativadas por elementos como o *awiry* ou rapé, “é nossa principal erva medicinal. Ele é feito da folha também chamada *awiry* e, depois de passar por todo processo de produção, ele se torna um pó de cor verde, ficando da mesma cor da folha.” Cândido (2019, p.77) e o *katsupary* “é uma erva responsável por conferir conhecimento à natureza. Ela retira a fome e proporciona força, principalmente para o espírito; é usada pelo *kusanaty* (pajé) durante o processo de iniciação e pelo seu guia espiritual. A folha também é usada no ritual de cura.” Cândido (2019, p.132), cuja dimensão simbólica e ritual aponta para uma pedagogia espiritualizada. Esse processo de aprendizagem tradicional dispensa os códigos da academia.

Não há sala de aula, nem professores com diploma, mas uma complexa rede de ensinamentos ancorados na experiência, no corpo e na escuta.

Essa concepção da educação se transmite essencialmente pela oralidade e dialoga com as discussões sobre epistemologias orais e experiências decoloniais.

A oralidade constitui um elemento essencial no processo de aprendizagem Apurinã, ultrapassando os limites da simples fala ou da comunicação verbal. Ela representa a espinha dorsal da cultura, da memória e da identidade do nosso povo. Trata-se de um sistema complexo de transmissão de saberes ancestrais, narrativas históricas, mitos, valores éticos e morais, bem como de concepções de mundo. A esse respeito, Taukane (1997) observa:

Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do *Kado*, observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. (TAUKANE, 1997, p. 110 apud BRITO, 2012, p. 45)

Para nós, Apurinã, a oralidade transcende o simples registro da palavra. Enquanto um livro pode ser queimado, apagando uma história inteira, nossa oralidade não se limita à transmissão de sinais e palavras. Ela está intrinsecamente conectada à nossa história, à nossa vivência, à nossa relação com o nosso território. Quando morre um ancião, por exemplo, dizemos que com ele se vai toda uma sabedoria. Da mesma forma, quando morre uma castanheira, toda uma história também se vai. Para nós, a castanheira não é apenas uma árvore. Ela carrega a história de nossos ancestrais. Nas nossas caminhadas pela floresta é comum dizermos: "vovô e vovó passaram aqui e deixaram suas marcas" etc.

A castanheira serve como mapa mental, a partir das narrações das histórias contadas pelos nossos pais e avós. Dizemos aqui nesse "pique de castanha" chamado "bate-lata", vovô Salu Apurinã esteve muitas vezes aqui, tem suas marcas onde tirava envira para amarrar o paneiro, ou seja, é a história contada a partir dos caminhos vivenciados por ele, nós atribuímos significado aquele caminho e a castanheira.

Na Aldeia Chaparral, por exemplo, viveu Rosa Apurinã, uma anciã que costumava quebrar castanhas em um determinado pique – os caminhos abertos na floresta para a coleta da castanha. Após o seu falecimento, aqueles que compartilhavam com ela esses momentos de trabalho e convivência passaram a nomear uma castanheira específica como "castanheira

da Rosa”. A atribuição de um nome a essa árvore serve como referência espacial na floresta, mas também é uma maneira de homenagear a memória de Rosa. É uma forma de manter viva sua lembrança.

Continuamos percorrendo os mesmos caminhos trilhados por nossos ancestrais. Essa caminhada produz um sentimento singular de pertencimento, que denomino “caminhar na história do pertencimento”, pois estamos literalmente pisando o mesmo chão que eles pisaram. Nesse contexto, cada igarapé também possui um nome, assim como os “piques” de castanha e as castanheiras. Mantemos com todos esses lugares uma relação profunda de pertencimento e respeito. Por isso, algumas castanheiras, são nomeadas em homenagem a pessoas falecidas, como uma forma de afirmar que nossos parentes Apurinã estiveram naquele lugar.

Para quem não pertence ao nosso povo, à floresta pode parecer apenas um grande conjunto de vegetação. Para nós, Apurinã, ela é composta por uma rede de caminhos que guardam a história dos nossos antepassados. É como se cada trilha contivesse uma narrativa, e, por isso, tudo possui um nome e uma localização própria — como se fosse uma cidade invisível, perceptível apenas para nós, através do significado do pertencimento e da vivência.

Assim, bem antes da escola, o modo de vida do povo Apurinã, profundamente enraizado em nossas tradições consolidadas, já moldava as gerações mais novas num processo formativo singular. Era uma “educação do saber do pé no chão” ou, na feliz expressão cunhada por Daniel Munduruku (2023), uma “educação do pertencimento”. A transmissão de saberes, valores e práticas era intrínseca à própria dinâmica social. Ocorria na interação no núcleo familiar, na colaboração em atividades comunitárias – incluindo o manejo das roças e as expedições de caça e pesca –, bem como na observação atenta e da execução prática das tarefas cotidianas e rituais. Em síntese, essa aprendizagem fundamentava-se na mobilização dos sentidos, na vivência empírica direta, na escuta qualificada das narrativas dos mais velhos etc. Tudo isso era transmitido na oralidade.

De acordo com Daniel Munduruku (2023), a “educação do pertencimento” configura-se como uma categoria analítica fundamental para a compreensão da profunda e indissociável relação de aprendizado que se estabelece entre os povos indígenas e seu território. Ela se constrói na experiência sensorial direta – manifestada no “pé no chão”, no contato com os elementos da natureza, como o jenipapo, o urucum, os igarapés, o barro, no fazer artesanal etc. Essa educação se articula por meio de agências humanas e não humanas, revelando-se intrinsecamente conectada aos elementos naturais e aos seres que habitam o nosso espaço

territorial. Corroborando essa perspectiva, Daniel Munduruku, em entrevista, descreveu essa forma de educação nos seguintes termos:

A gente não pode confundir educação com aprendizado de conteúdo, que isso é outra coisa. Quando a gente fala de cultura, que quando eu falo de cultura, eu tô falando justamente de como essa cultura ela é repassada, ela é transmitida para as novas gerações. Eu, como venho de uma tradição da oralidade, a educação que é passada para a gente é uma educação oral, é uma educação do exemplo, **é uma educação da observação, da educação dos sentidos, a educação do pertencimento, eu pertencço a esse lugar.** E aí eu vou aprendendo que eu preciso viver, eu preciso viver. A educação que os indígenas recebem é uma educação em que nos coloca dentro do lugar onde a gente vive e vai aprendendo os elementos necessários para que a gente sobreviva. (MUNDURUKU, 2023, grifo nosso)

A fala de Munduruku reitera, portanto, a distinção crucial entre a educação indígena – intrinsecamente ligada à cultura, ao território e ao modo de vida de cada povo indígena – e a concepção restrita de aprendizado de conteúdos descontextualizados, típica de modelos educacionais hegemônicos. Ele evidencia que a transmissão cultural para as novas gerações, em sociedades de forte tradição oral, ocorre por vias multifacetadas e integradas: pela oralidade que narra, ensina e preserva a memória; pelo exemplo que guia e modela comportamentos; pela observação atenta que permite a internalização de práticas e saberes; pela educação dos sentidos que estabelece uma conexão vital entre o indivíduo e seu ambiente. É, fundamentalmente, uma “educação do pertencimento”, que ancora o ser à sua terra, à sua história e à sua comunidade. Ela se configura como uma imersão contínua no *lugar* onde se vive, que nos fornece os saberes essenciais não apenas para a sobrevivência física, mas, sobretudo para a continuidade da própria existência cultural, social e identitária do meu povo.

O antropólogo Francisco Apurinã (2023), chama essa educação de “informal”, mas ele também nos lembra da importância e o valor da educação não indígena que ele chama de “educação formal”. Para ele, ambas as educações — formal e informal — precisam caminhar juntas. Faço então a seguinte analogia “é como uma perna que precisa da outra para andar, ou como duas asas que se necessitam para voar”. A integração equilibrada dessas duas formas de conhecimento pode promover um verdadeiro movimento formativo.

Importante salientar que a maneira como Francisco Apurinã mobiliza a distinção entre educação formal e informal é bastante distinta daquela comumente adotada nos estudos educacionais, nos quais essa diferenciação foi, predominantemente, utilizada para desqualificação dos saberes indígena. Em geral, tal abordagem tende a hierarquizar o

conhecimento formal — de base exógena — em relação aos modos de conhecer dos territórios indígenas e de outros territórios tradicionais.

Francisco Apurinã propõe uma convivência entre os modos de saber, o que também remete diretamente à noção de reconhecimento da pluralidade epistemológica como caminho para uma justiça cognitiva. Aqui, a noção de complementaridade rompe com dicotomias simplificadoras e indica uma proposta de interculturalidade crítica, como defende Vera Maria Candau (2012), na qual os saberes indígenas não são apêndices do currículo ocidental, mas centrais à construção de uma pedagogia plural.

Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de *funcional*, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p.244)

Assim, para Francisco Apurinã, “educação formal” e “educação informal” têm igual importância. A “educação formal” viabiliza o acesso a novos espaços de atuação e conquista, tanto no campo epistemológico quanto no político, além de desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da identidade cultural. Contudo, essa “educação formal” não pode apagar os nossos conhecimentos e a nossa identidade. Entre os nossos conhecimentos, destacam-se, por exemplo, o respeito e a profunda compreensão da nossa própria cultura e do ambiente que nos cerca. Essa complementaridade de conhecimentos torna-se clara ao observarmos a relação diferenciada dos indígenas e não indígenas com distintos contextos espaciais. Enquanto para os não indígenas, a floresta pode representar um espaço de desorientação; para nós, Apurinã, ela constitui o nosso ambiente natural e temos os conhecimentos necessários para sobreviver nesse ambiente, como as técnicas de pesca e caça. Inversamente, no contexto urbano, em um ambiente onde o saber não indígena predomina, nos sentimos deslocados ou perdidos. Assim, os conhecimentos desenvolvidos por cada povo são igualmente valiosos e indispensáveis em seus respectivos domínios de aplicação.

Francisco Apurinã reconhece também os desafios dessa proposta e sabe que a “educação informal” ainda não é reconhecida a seu justo valor. O justo reconhecimento dos

saberes indígenas na academia continua sendo um enorme desafio. Como relata o antropólogo Apurinã na entrevista que me concedeu que um dos seus maiores obstáculos ao ingressar na universidade foi fazer com que os conhecimentos indígenas do nosso povo Apurinã não fossem tratados como inferiores ao saber científico ocidental. A vivência acadêmica, longe de negar sua formação tradicional, levou-o a revalorizar os ensinamentos recebidos de seus pais, tios e avós, reconhecendo neles a mesma força e densidade que nos autores clássicos da antropologia. Francisco Apurinã descreveu essas duas modalidades educativas e lembrou os desafios:

Para nós, Apurinã, existe dois tipos de educação: a primeira é a educação informal, aquela que acontece no dia a dia, no fazer do cotidiano, no roçado, nas caçadas no barreiro, nas pescarias, debaixo das árvores, nas conversas através da oralidade, ouvindo os *tuty* (os anciãos). Nas longas noites de contações das histórias orais, ativada pelo *awiry* e *katsupary*. Essa educação, que acontece no fazer do seio da família, chamamos de educação informal, apreendida através da oralidade, sem a necessidade de uma sala de aula e sem um professor com diploma de doutor.

A segunda é a educação formal, dominante, recebida entre quatro paredes, através da escolarização em forma de conteúdo. Assim como a primeira, essa também é importante para nós Apurinã. Ambas devem andar juntas, sendo complementares em vez de divergente. Analogamente como uma perna precisa da outra para caminhar, como duas azas se necessitam para voar.

Contudo, um dos meus maiores desafios na academia foi fazer com que os conhecimentos indígenas Apurinã, não fossem inferiores ao conhecimento acadêmico ocidental dominante. Esse conhecimento, que fui apreender na universidade, me desafiou a compreender, que aquilo que meus pais, tios, avós, me ensinaram tem a mesma força e importância comparados aos clássicos da antropologia e outras correntes de pesquisa. Então, o que busquei na minha pesquisa foi fazer com que esses dois conhecimentos pudessem subir e descer o rio na mesma canoa.

Na educação não é diferente. A educação traz um conhecimento que eu chamo de educação informal, aquela educação que não precisa estar entre quatro paredes, que não necessariamente precisa de um professor formado em pedagogia ou em outra área, mas que acontece nos lugares mais inusitados. como debaixo de uma samaúma ou de uma castanheira, na beira de um igarapé, em um barreiro de caça. Os professores são os anciões, são os pajés e a própria natureza. Outro conhecimento dito científico, dominante, que se aprende na academia, chamo de educação formal. (*Trecho de entrevista concedida por Francisco Apurinã em 11/06/2023*).

Nesse movimento de afirmação epistêmica, Francisco Apurinã propõe uma belíssima metáfora. Precisamos fazer com que esses dois conhecimentos — o indígena e o acadêmico — “subam e desçam o rio na mesma canoa”. A canoa, aqui, figura como símbolo de convivência e deslocamento conjunto, uma pedagogia que flui sem subordinar um saber ao outro. Essa imagem se alinha à perspectiva das pedagogias decoloniais defendidas, por Catherine Walsh (2012), que destacam a necessidade de reposicionar os saberes e práticas dos povos originários a partir de seus próprios territórios de sentido.

Francisco Apurinã também nos lembra que essa “educação informal” se constrói nos lugares mais inusitados: sob a copa de uma samaúma, à beira de um igarapé, em um barreiro de caça etc. Os “professores” são os anciãos, os pajés e a própria natureza, cuja agência pedagógica é plenamente reconhecida por nós, indígenas. Essa dimensão relacional e territorializada da educação indígena contrapõe-se à ideia de ensino centrado em conteúdos abstratos e desconectados do contexto de vida, sendo também próxima do que Paulo Freire (1996) nomearia como uma educação enraizada na realidade concreta dos educandos.

Por fim, Francisco Apurinã reafirma a importância dessas duas formas de educação: a “educação formal”, veiculada pela escola e pela universidade, e a “educação informal”, vivida na comunidade. Embora aparentemente reproduzir categorias ocidentais, essas nomeações são aqui reapropriadas a partir de uma matriz indígena de sentido, reposicionando os lugares de autoridade e legitimidade do saber. Nesse gesto, há uma ação de reconhecimento da epistemologia criada a partir dos saberes indígenas, que não apenas reivindica, mas também recria o lugar do indígena no espaço do conhecimento.

Para o autor, esses dois âmbitos do saber Apurinã – o informal/natural e o formal/escolar – deveriam estar intrinsecamente interligados, sem uma divisão rígida. Contudo, na prática, sabemos que existe um abismo valorativo entre esses dois tipos de saberes. Nesse contexto, a nossa luta para a presença de uma educação escolar indígena territorializada assume especial relevância, sem abrir mão dos conhecimentos tradicionais.

Francisco Manduca Apurinã, conselheiro local de saúde da Aldeia Chaparral, relatou sua experiência formativa, que passou pelos fazeres do cotidiano, tais como: plantio, corta seringa, fazer panieiro, fazer cesto, fazer tapiti, pescar e caçar. Seu relato é um exemplo fiel da “educação do pertencimento”, ou seja, que uma educação que advém e nasce enraizada na nossa cultura, no fazer cotidiano, com elementos próprios do território:

Antes do ‘cabeça branca’, não existia escola na aldeia. O conhecimento era passado dos mais velhos para os mais novos, não na caneta, mas no trabalho, no plantio, cortando seringa. Era assim que os velhos estudavam. Com a chegada do ‘cabeça branca’, começou a escola, mas, de primeiro, era só fazer panieiro, fazer cesto, fazer tapiti, isso que velhos ensinavam. Se naquele tempo tivesse escola, os mais velhos teriam estudado. Por isso que muitos não sabiam ler. Tem muitas coisas que só nós sabe, tem outras coisas que só os brancos sabem. Por isso, o nosso conhecimento é tão importante, quanto o deles. Se eles forem pra mata, podem ficar perdidos, nós não, já temos esse saber, nós pegar peixe uma caça nossa sabedoria é essa. Nós sabemos respeitar, nós sabe nossa cultura. Da mesma forma, quando vamos pra grande cidade, se soltar a gente lá, podemos ficar perdidos. Se me soltar na mata, é minha área, não me perco. O saber dos dois é importante. (*Fala de Francisco de Oliveira Souza (Manduca), na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/2025*).

2.1. Memórias da educação escolar na Aldeia Chaparral: experimentando escolas coloniais

No meu povo Apurinã, como em outros povos indígenas, a instituição ocidental “escola” veio progressivamente se juntar a essa “educação do saber do pé no chão”. A história do ensino escolar e da escola na Aldeia Chaparral é marcada por diversos eventos. Até a década de 1970, não existia escola no território Apurinã. A escola mais próxima se situava na cidade de Boca do Acre, distante cerca de 45 quilômetros. Na década de 1970, o processo de luta pela demarcação territorial estava apenas começando. Como mostrei no capítulo 1, a chegada de colonos fazendeiros, oriundos das regiões Sudeste e Sul do país, incentivados pelo lema “terra sem homens para homens sem terra”, contribuiu para acirrar os conflitos pela terra. Foi nesse contexto que o fazendeiro João Sorbraile, conhecido como “Cabeça Branca”, oriundo desse fluxo migratório, fundou a primeira escola no território Apurinã. Todavia, antes da construção dessa escola, é importante salientar que os Apurinã já demonstravam grande interesse pela educação formal e procuraram estratégias para se alfabetizar.

Quando viviam sob o domínio dos patrões, apesar de constantes deslocamentos e migrações dentro do próprio território, o povo Apurinã já almejava aprender a ler, escrever e calcular. Inicialmente, o interesse para o estudo formal era motivado pelo desejo de evitar a exploração por parte dos patrões, regatões e marreteiros nas relações comerciais. Acreditavam também que, por meio do domínio da educação dos brancos, poderiam alcançar melhores condições de vida. Assim, o esforço e o interesse dos Apurinã da Aldeia Chaparral para aprender a ler e escrever foi crescendo. Eles perceberam que o estudo era uma ferramenta para lidar com o mundo não indígena, era necessário para assinar o nome, ler uma placa, ler uma bula de medicamento, saber contar etc. Já nesse contexto do trabalho nos seringais, antes da presença de uma escola, os Apurinã reconheciam a importância da educação não indígena. Aqueles que tinham um pouco mais de recursos financeiros, pagavam para serem alfabetizados. Assim, surgiram as primeiras estratégias para a alfabetização.

Durante as entrevistas realizadas na aldeia, os mais velhos descreveram essas iniciativas pioneiras para o ensino formal. Na ausência de escola e de professores, eles explicaram que o primeiro professor dos Apurinã foi um capanga do “Cabeça Branca”. Em seguida, os primeiros indígenas minimamente alfabetizados por ele ensinavam outros membros da comunidade. O ancião e grande liderança Apurinã da Aldeia Chaparral José Miranda relatou as dificuldades dos tempos antigos, quando ainda não tinha escola:

Eu nasci em 1936. Nesse tempo, era difícil escola. Se você quisesse estudar, você pagava para um professor ensinar você. O meu tio que morreu, Raimundo, seu Pedro, pagavam para estudar. Não tinha escola porque ficava no seringal. Aí, o capataz ensinava. Foi assim que ele aprendeu. No nosso tempo, não tinha escola. Pagava pra aquele que ensinava ele, pagava por mês para o professor. (Fala de José Miranda, na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25).

Assim, como narra José Miranda, no período dos seringais, caracterizado pela ausência da escola, era preciso pagar para aprender a ler, escrever e contar. Existia somente um indivíduo alfabetizado que oferecia aulas mediante pagamento mensal. Essa pessoa não pertencia à comunidade indígena e aqueles que aspiravam ao aprendizado precisavam arcar com os custos das lições.

Com o passar do tempo, os primeiros Apurinã que adquiriram domínio do português e da matemática passaram a instruir aqueles que ainda não eram alfabetizados. Para isso, adquiriam cartilhas do alfabeto e tabuadas, que serviam como recursos didáticos. José Marques Apurinã, (*Tyõga Mary*), morador da Aldeia Chaparral, também deu o seu testemunho durante a Oficina *Memórias Vivas Apurinã* (25/01/2025), sobre esse período de aprendizado, anterior à implantação da escolarização formal. Seu processo de alfabetização iniciou-se no ambiente doméstico, de maneira muito precária, com a “Cartilha ABC”, adquirida na cidade, juntamente com outros materiais didáticos. José Marques lembra que seus tios Severino e Osvaldo, que já eram alfabetizados, realizavam sessões de estudo durante a madrugada. Na ausência de uma escola formal, José Marques considera a formação recebida de seus tios como sua verdadeira “escola”. Foi com eles que ele foi alfabetizado.

Eu estudava com meu tio Severino e com o Osvaldo. Eles já tinham aprendido um pouco e me orientaram a comprar a cartilha **ABC**. Todas as madrugadas, nós nos levantávamos para soletrar (...). Na época, não era professor não. Era assim: aquele que sabia um pouquinho, que nem eu, se tem alguém que estava interessado de saber alguma coisa, perguntava se podia ensinar ele. Era assim. Na época, existia a cartilha ABC. A gente comprava na cidade. Eu aprendi assim o pouco que aprendi, porque aqui não existia escola, a escola que o pai me deu era quebrar castanha, cortar seringa, caçar, né? Era isso, tradicional. (José Marques, na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25).

Laurita Apurinã, moradora da Aldeia Chaparral, também me contou como o seu pai, Pedro Apurinã, levava consigo, durante o trabalho no corte da seringa, cartilhas para estudar. Uma vez alfabetizado, Pedro Apurinã passou a transmitir seus conhecimentos aos irmãos, contribuindo assim para a formação educacional dentro da própria família.

Meu pai, Pedro *Eruryo*, também contava a história dele. Contava que quando cortava seringa, levava aquela tabuada e ia estudando. Na hora que o leite da seringueira ia caindo na tigela, ficava sentado estudando. Foi assim que ele contou pra nós. Foi ele que também me ensinou, ensinou eu, Geraldo e a Laurinda. Tinha tabuada, cartilha de português. (*Laurita Apurinã, na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25*)

A iniciativa de Pedro Apurinã foi adotada por outros membros da Aldeia Chaparral, constituindo-se como uma importante estratégia coletiva dos Apurinã para promover a alfabetização de adultos e jovens. Todos esses exemplos testemunham do profundo interesse e desejo de aprender dos Apurinã. Evidenciam a busca pelo conhecimento, mesmo diante da escassez de recursos educacionais formais.

Essa disposição de indivíduos alfabetizados dentro da própria aldeia para compartilhar seus saberes – leitura, escrita e operações matemáticas básicas – também é um potente exemplo de educação informal e comunitária. Essa prática nos lembra o conceito de “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire (1996), que mostra que o aprendizado se constrói na relação dialógica e na troca de experiências entre os sujeitos, evidenciando a capacidade da comunidade em suprir suas necessidades educacionais a partir de seus próprios recursos humanos. Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos não era uma mera reprodução de conteúdos alheios, mas um ato de solidariedade e fortalecimento do tecido social. Apesar dos méritos desse esforço coletivo, poucos indivíduos Apurinã foram alfabetizados, o que explica que os mais velhos, em geral, não sabem ler e escrever. Os poucos que foram alfabetizados no tempo dos padrões tiveram que criar eles próprios suas estratégias de alfabetização.

A primeira escola no território Apurinã da Aldeia Chaparral só foi construída com a chegada do fazendeiro “Cabeça Branca”. Segundo o cacique Edmilson Apurinã da Aldeia Chaparral, a primeira escola foi construída no centro da aldeia, na década de 1970. A escola integrava a estrutura de colonização estabelecida pelo fazendeiro João Sorbile, o “Cabeça Branca”. Ele percebeu o interesse dos Apurinã em se alfabetizar e procurou “amansá-los”, pois enquanto fornecia acesso à educação, explorava o território.

A primeira escola construída na aldeia foi erguida em alvenaria. O prédio era localizado em frente ao que hoje é o campo de futebol, considerado o centro da aldeia Chaparral, próximo ao local onde funcionava a antiga serraria. Nas proximidades, existia uma pequena vila construída por João Sorbile, composta por várias casas destinadas à moradia dos funcionários, uma rua pavimentada com tijolos maciços e postes de iluminação alimentados por um gerador movido a diesel. (*Entrevista com o cacique Edimilson Araújo da Silva Apurinã, realizada em 16/10/2024*).

A mudança de José Marques das “colocações” na década de 1970, local onde residia, para a margem da BR-317, coincidiu com a chegada de “Cabeça Branca” ao território dos Apurinã. José Marques estudou nessa primeira escola, cujo professor era um funcionário de confiança - um “capanga” – de Sorbile, e contou como era o ensino.

Depois que eu vim pra cá, em 1970, ‘Cabeça Branca’ chegou aqui. Aí, vinha um professor dele, era na casa do finado Lafaiete, na casa dele mesmo. Tinha uma sala grande. Esse professor estava lecionando lá, convidava todo mundo. Nós estudava MOBRAL. A primeira escola que teve aqui foi esse MOBRAL, que ‘Cabeça Branca’ colocou professor. Então, era esse professor que ensinava nós. Era capanga do ‘Cabeça Branca’. Ele trouxe ele pra ensinar nós aqui. Estudei durante um ano. Aí, entrou outra professora. Assim foi. *(José Marques, na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25).*

Essa primeira escola seguia o padrão das escolas rurais da época. Adotava o método de ensino do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa federal de alfabetização de jovens e adultos vigente à época. Desse modo, o primeiro currículo escolar da primeira escola da Aldeia Chaparral era centrado no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Foi nessa escola que anciãos, jovens e crianças da comunidade tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar numa escola. Muitos deles aprenderam a ler e a escrever dentro desse modelo de ensino.

O MOBRAL, instituído em 1967, durante o regime militar, foi concebido como uma política pública voltada para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos em todo o território nacional. O programa integrava conteúdos de alfabetização básica a temas considerados práticos e universais, como higiene, saúde, cidadania e noções voltadas ao mundo do trabalho, com ênfase na produtividade e na disciplina. Embora promovendo um esforço de inclusão, o MOBRAL partia de pressupostos culturais não indígenas e universalistas, ignorando totalmente as especificidades étnicas, linguísticas e culturais dos povos originários.

Assim, o MOBRAL integrava o que podemos chamar de “educação colonial”, isto é, uma prática pedagógica orientada para a assimilação dos povos indígenas à lógica da sociedade nacional, com base na negação ou invisibilização de seus modos próprios de conhecer, viver e aprender.

Esse tipo de educação contrasta com o que eu chamo de “educação do saber do pé no chão” ou com a “educação do pertencimento” — conceito desenvolvido a partir das experiências e reflexões de educadores indígenas como Daniel Munduruku (2023) e Célia Xakriabá (2018) — que propõem uma pedagogia enraizada no território, na oralidade, na

ancestralidade e nos modos próprios de transmissão de conhecimento de cada povo indígena. A “educação do saber do pé no chão” valoriza as línguas indígenas, as práticas comunitárias, os rituais, a espiritualidade e o corpo como espaços de memória e saber. Diferente da lógica de assimilação presente no MOBRAL, a “educação do saber do pé no chão” ou a “educação do pertencimento” educa pra vida na aldeia, fortalece a identidade coletiva e o nosso vínculo com o território, promovendo a autonomia dos povos indígenas frente aos projetos de escolarização impostos de fora.

Assim, é fundamental reconhecer que o MOBRAL, dentro de vários estudos educacionais que envolvem a ditadura militar, era um difusor de ideologias autoritárias, com um aspecto disciplinador e de controle social. De modo geral, era um projeto com princípios de modernização conservadora, dentro de um estado ditatorial que, mesmo em relação às classes populares, a um proletariado urbano ou até mesmo rural, já tinha um viés de violência e imposição cultural. Dessa forma, o MOBRAL foi fundado como um projeto autoritário curricular, que funcionou como mais um mecanismo de apagamento cultural. Sua implementação, sem qualquer escuta ou diálogo com os povos indígenas, exemplifica a persistência de um modelo colonial de educação, incompatível com os projetos de vida e os processos formativos construídos pelas comunidades indígenas a partir de suas próprias epistemologias.

Quando João Sorbille começou a venda de terras a colonos provenientes do sul do país, uma segunda escola foi erguida pela prefeitura do município de Boca do Acre, sob a gestão do então prefeito Valdizão. Era uma construção em alvenaria, com duas salas de aula e banheiros. Informações obtidas a partir de entrevista com José Miranda indicam que essa escola, planejada para atender especificamente a comunidade de colonos sulistas recém-chegados, possuía objetivos que transcendiam a mera oferta de ensino formal. A construção e manutenção dessa escola pela administração municipal era uma ferramenta estratégica no contexto da acirrada disputa territorial. O objetivo implícito era utilizar a instituição escolar para reafirmar a organização e o nível educacional da comunidade de colonos, associados à “civilização” e ao “progresso” na narrativa dominante. Dessa forma, a escola funcionava como um dispositivo simbólico e prático que projetava a imagem de uma comunidade estabelecida, civilizada e estruturada. Ela visava o fortalecimento da legitimidade da posse da terra pelos colonos e, conseqüentemente, procurava inviabilizar futuros processos de desapropriação em favor do povo Apurinã. Em suma, essa escola serviu como instrumento colonial para fortalecer a presença dos colonos no território indígena.

O meu povo Apurinã percebeu o papel dessa instituição a serviço das reivindicações dos colonos e manifestou sua resistência de forma contundente. A percepção de que a escola contribuía diretamente para consolidar a permanência dos não indígenas no nosso território levou à decisão coletiva de destruí-la. Segundo os relatos recolhidos, o ato de destruição ocorreu logo após o recebimento de indenização paga pelo governo – um marco importante na percepção dos direitos territoriais dos Apurinã.

Nessa época em que “Cabeça Branca” vendeu terra para colonos do sul, foi construída pela prefeitura uma segunda escola em alvenaria com duas salas. Conta-se que a escola, construída para atender aos sulistas, tinha como objetivo não oferecer apenas ensino escolar, mas também reafirmar que a comunidade de colonos era organizada possuía educação e, portanto, seus moradores não poderiam ser desapropriados. **A escola foi utilizada como um instrumento para transmitir a ideia de que se tratava de uma comunidade civilizada, estruturada e manter os moradores colonos na terra.** No entanto, os indígenas, ao perceberem que a escola só contribuiu para fortalecer a permanência dos colonos, decidiram destruí-la logo após a indenização paga pelo governo. *(Entrevista com José Miranda, realizada em 08/12/2023, grifo nosso).*

Nesse contexto, a destruição da escola pode ser interpretada não apenas como um ato de repúdio à presença dos colonos, mas, de forma mais ampla, como uma ação direcionada contra um dos símbolos das práticas de legitimação do processo colonial. As ruínas dessa edificação lembram a agência indígena, a resistência e a luta dos Apurinã contra as estratégias de consolidação do poder dos colonos e do Estado naquele período.

Figura 10: Ruína da escola construída pelo prefeito da época, Valdizão, para os colonos



Fonte: Mirna Caniso, 2003.

Figura 11: Ruína da escola construída para os colonos com sala e quadro de giz



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Com a organização progressiva dos Apurinã para a retomada do território, o “Cabeça Branca” foi expulso e toda a estrutura física por ele construída foi destruída, incluindo sua residência, os alojamentos dos funcionários, a cantina e a escola. Aos poucos, as nossas lideranças conquistaram a demarcação do território. As mulheres, matriarcas e guerreiras, como: Mayunatu Apurinã (tataravó), Elza Apurinã (minha bisavó), Marina Apurinã (minha avó), Esmeralda Apurinã (*Makana Kataty*), Laura Apurinã (*Mayuny*), e Mariquinha Apurinã, tiveram um papel crucial nessa conquista que também contou com o apoio, como mostrei no capítulo 1, do indigenista Porfirio de Carvalho.

Durante esse processo, atendendo a uma demanda nossa, a FUNAI construiu uma farmácia e uma escola na aldeia. Os Apurinã viam como positivo uma escola no território. Segundo Mauro Apurinã, após a retomada do território, a FUNAI assumiu a responsabilidade pela educação na Aldeia Chaparral. A nova escola foi construída em madeira de baixa qualidade, mas resistiu por muitos anos. Além das aulas, ela era utilizada para festas e casamentos. Os primeiros professores indígenas foram Geraldo Marques Apurinã e Alzemir Apurinã. Eles seguiam o currículo para alfabetização normal, mas também ministravam aulas de língua materna Apurinã.

Essa nova escola construída pela FUNAI marca uma fase de transição na educação dos Apurinã. Não se tratava ainda de uma educação intercultural, integrada ao sistema de saberes

tradicionais Apurinã, mas ao menos não era uma escola como aquela implementada pelo “Cabeça-Branca”. Ela introduzia a alfabetização formal da escola ocidentalizada, mas com professores da aldeia. Segundo o antropólogo Francisco (2019), o nosso povo Apurinã almejava uma educação como fortalecimento cultural, mas isso ficou apenas na imaginação:

Contudo, é importante registrar que, com a chegada da FUNAI, houve algumas mudanças relativamente favoráveis, especialmente no que tange à demarcação de territórios tradicionalmente ocupados pelos Apurinã. Também naquela época, chegou à **educação formal, que foi cogitada pelo nosso povo para ser uma ferramenta importante na organização e fortalecimento cultural. Pena que muitas dessas expectativas ficaram somente no pensamento**, assim como o ideal de atendimento de saúde diferenciado permanece, até o presente, apenas no mundo das boas ideias e intenções. (CÂNDIDO, 2019, p.80, grifo nosso)

Embora a FUNAI tentasse ajudar o meu povo Apurinã na demarcação e defesa de nosso território, sobretudo apoiados pela iniciativa e atuação dos importantes indigenistas como José Porfirio Fontenele de Carvalho, que foi fundamental na luta da demarcação da TI Apurinã. Não podemos esquecer que a instituição estava a serviço do governo militar que tinha um projeto político integracionista para os povos indígenas. A abertura da BR-317 e o incentivo do governo militar para a colonização da Amazônia, com o lema “ocupar para integrar”, desconsideravam a presença dos povos indígenas. Essa escola administrada pela FUNAI ainda estava muito distante do nosso ideal de educação.

Durante esse período de transição, é importante lembrar que os Apurinã da Aldeia Chaparral também contaram com o apoio de um grupo plural de profissionais da Comissão Pró-Índio (CPI/AC), com os quais mantínhamos uma relação de confiança. Esses profissionais formaram os primeiros professores indígenas oriundos da própria comunidade, entre eles, Francisco Marques Apurinã e Geraldo Marques Apurinã, ambos formados nos cursos de “pedagogia indígena” com o objetivo de lecionar na aldeia. Nessa época, tanto Francisco conhecido como Dinelo, assim como Geraldo, foram os responsáveis por ministrar as aulas disciplinares e de língua materna. Apoiado pela CPI/AC, o professor Geraldo Apurinã iniciou, entre 1991 e 1995, um projeto de revitalização da língua indígena que resultou na produção de uma cartilha da língua Apurinã chamada de ASÃGIRE (nossa fala).⁶ Posteriormente, a escola acabou sendo transferida para a Secretaria Municipal de Educação de Boca do Acre.

A trajetória da educação institucionalizada na Aldeia Chaparral ilustra as transformações na política indigenista brasileira, especialmente no que se refere à atuação do

⁶ Ver o ANEXO - B para saber mais sobre esse projeto e ensino da língua Apurinã.

Estado e de organizações da sociedade civil. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a FUNAI exercia um papel tutelar, centralizando a proteção e assistência aos povos indígenas, incluindo a área de educação. Progressivamente, após a Constituição de 1988, entidades não governamentais, como a Comissão Pró-Índio do Acre, passaram a atuar complementando e, por vezes substituindo, o Estado na implementação de políticas educacionais. Mauro Marques Apurinã fez um resumo do processo de estabelecimento da educação escolar na Aldeia Chaparral, lembrando as diversas escolas que foram construídas e os primeiros professores.

Após a retomada e demarcação da Terra Indígena Boca do Acre, uma escola de alvenaria foi destruída. Em seguida, a FUNAI, que assumiu a responsabilidade pela educação, construiu cinco casas e uma escola de madeira. Nesse período, as aulas eram ministradas pela professora Maria do Céu, esposa do indigenista Macedo (*txai*). Com sua saída, o professor seguinte foi Francisco Marques (Dinelo Apurinã) que, posteriormente, foi substituído por Geraldo Marques Apurinã. Após a saída de Geraldo, Raimundo Marques de Oliveira Filho Apurinã assumiu a função de professor. (...). Na sequência, o parente Osvaldo Cruz Apurinã construiu uma outra escola de madeira para dar continuidade ao ensino e substituir a primeira que tinha sido construída em madeira e já tinha apodrecido. No entanto, com o passar do tempo, essa estrutura também se deteriorou, e as aulas passaram a ser realizadas na varanda de uma casa emprestada, adaptada como sala de aula.

Em 1999, foi construída uma nova escola de madeira, batizada Escola Indígena Apurinã. Raimundo Marques de Oliveira Filho apareceu como professor, até sua saída, sendo sucedido por Lauro Marques de Oliveira Apurinã. Após a saída de Lauro, Cléia Vale Apurinã assumiu o cargo de professora até 2003. Posteriormente, professores não indígenas passaram a lecionar na escola, entre eles as professoras Agenilda, Marilane e Ducileida, todas oriundas da cidade de Boca do Acre. Esse cenário ocorreu até a retirada definitiva da escola da aldeia. *(Entrevista realizada com Mauro Marques Apurinã, em 14/10/2024).*

Com a Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas foram reforçados e a perspectiva assimilacionista perdeu força. A Constituição de 1988 também reconfigurou o papel do Estado com a descentralização, principalmente na gestão de áreas como saúde e educação. No caso da Aldeia Chaparral, essa descentralização resultou na transferência da responsabilidade pela educação da FUNAI para a esfera municipal, sob a égide do sistema de ensino regular.

Embora se discutisse, em nível nacional, uma política educacional específica para os povos indígenas, respeitosa de suas diversidades, essa mudança não assegurou ao meu povo uma educação escolar indígena diferenciada, culturalmente pertinente e bilíngue, conforme previsto nas diretrizes nacionais. Apesar de uma breve experiência com aulas de língua materna, a escola da Aldeia Chaparral passou a seguir o modelo curricular não indígena, sem nenhuma consideração pelos saberes e tradições específicas do povo Apurinã.

Figura 12: Última escola construída na Aldeia Chaparral no ano 1999



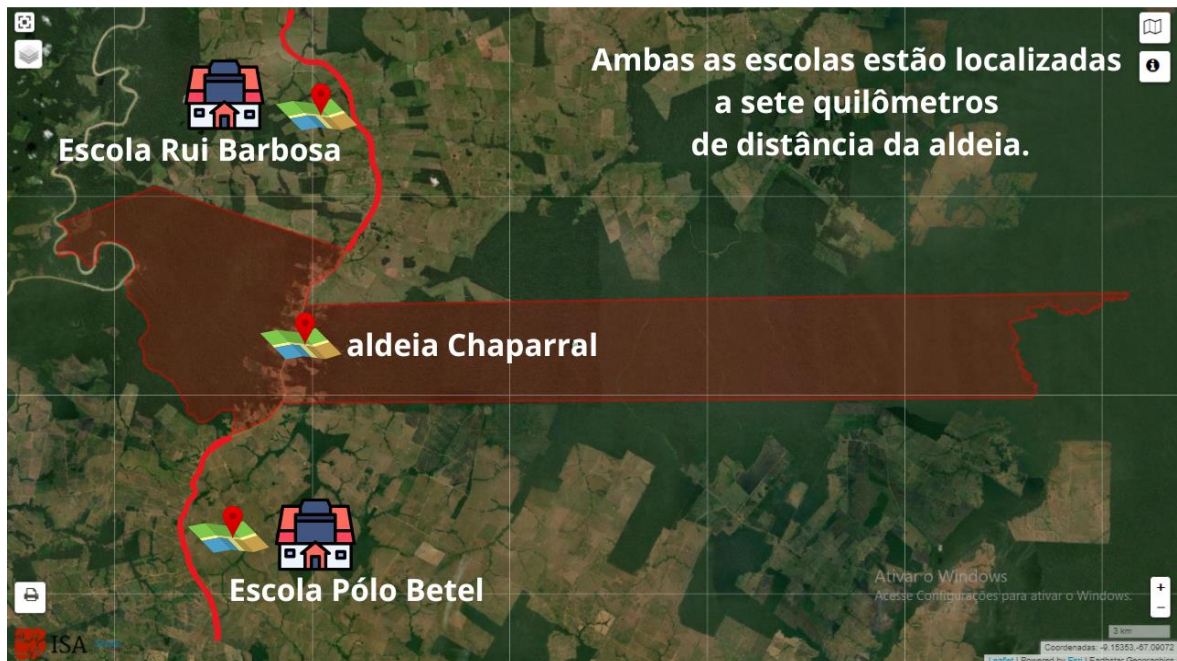
Fonte: Mirna Caniso, 2003.

Assim, no início dos anos 2000, na Aldeia Chaparral, a escola funcionava numa casa de madeira, composta por uma única sala de aula equipada com quadro de giz, carteiras e livros didáticos de cada série que eram fornecidos aos alunos. Contava com uma única professora para atender uma turma multisseriada. A merenda escolar era preparada em outro local e transportada até a escola. A infraestrutura precária e a falta de um espaço adequado para preparo e armazenamento da merenda no próprio ambiente escolar era um desafio. Com o passar dos anos, a deterioração da estrutura da escola de madeira aliada à dificuldade para encontrar professores dispostos a lecionar e residir na aldeia durante a semana agravou a situação. Nos últimos anos, professores da cidade de Boca do Acre se deslocavam até a aldeia para lecionar, enfrentando desafios significativos, como a distância, a falta de transporte etc. Tudo isso resultou num ensino muito precário.

Os professores passaram a questionar a estrutura da escola e a manifestar sua indignação. A situação chamou a atenção da Secretaria Municipal de Educação de Boca do Acre que desativou a unidade escolar na Aldeia Chaparral. O principal argumento apresentado pela Secretaria Municipal de Educação era que a Escola Rui Barbosa, localizada no quilômetro 38 da BR-317, e a Escola Polo Betel, ambas situadas a aproximadamente sete quilômetros da aldeia, ofereciam melhores condições para o ensino. Segundo os gestores públicos da época, com infraestrutura adequada, salas de aula organizadas, cozinha equipada,

banheiros e ambiente propício para atender os estudantes, essas escolas poderiam receber os Apurinã e não haveria mais necessidade de manter uma escola no território indígena.

Figura 13: Mapa indicando a localização das escolas fora do território Apurinã



Fonte: ISA, 2025.

Figura 14: Escola Riu Barbosa para onde foram transferidos os alunos



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

Figura 15: Escola Polo Betel instituição frequentada por alunos da aldeia



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

As justificativas apresentadas pela SEMED para a retirada da escola da aldeia são similares a descrição feita pela pesquisadora Diana Santana:

A nucleação também é responsável por proporcionar escolas melhores, chamadas de escolas-polo com estrutura e espaço para incorporação de locais de estudo e de pesquisa: como laboratórios para as aulas de ciências e bibliotecas. Pela quantidade de professores, o conhecimento de que as escolas rurais costumam ter poucos estudantes matriculados - o que explica o modelo de salas multisseriadas - e o **fato de que os prédios que essas instituições utilizam como espaço escolar é precário** e diversas vezes não tem condições mínimas de segurança, é facilmente possível imaginar que não haja bibliotecas, muito menos espaço para laboratórios. (SANTANA, 2020, p.57, grifo nosso)

A Secretaria Municipal de Educação argumentava que o ensino seria substancialmente melhor nas escolas fora do território, visto que haveria menor número de faltas do professor(a). Nessas escolas, também haveria profissionais qualificados nas diversas áreas de ensino. Assim, seria eliminada a turma multisseriada, permitindo que cada aluno estudasse de acordo com seu grau de aprendizado. O município também garantiu transporte escolar para os alunos. Assim, mesmo desejando manter o ensino na aldeia, diante da precariedade da escola,

que só se deteriorava, a transferência para as escolas Rui Barbosa e Polo Betel, onde a estrutura era muito melhor, pareceu mais pertinente e a comunidade foi convencida a aceitar a mudança.

É importante também lembrar que o processo vivenciado pela Aldeia Chaparral insere-se no contexto de implementação do Plano de Política de Nucleação Escolar. Essa política foi explicada por Diana Santana (2020):

A Nucleação Escolar consiste em uma forma de reorganização do ensino no meio rural. Tal política propõe a reestruturação do sistema educacional por meio do fechamento de escolas convencionais e do redirecionamento de seus estudantes para unidades denominadas escolas-polo. Essa estratégia contrapõe-se ao modelo tradicional de educação rural, caracterizado pela fragmentação do ensino em diversas escolas multisseriadas. (SANTANA, 2020, s/p).

Como afirma Gonçalves (2010), os argumentos que foram apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Boca do Acre aos Apurinã são típicos dos usados para apresentar as vantagens da nucleação.

A principal e mais propagada vantagem da nucleação escolar encontra sustentação em argumentos de viés político-pedagógicos, que defendem que com a nucleação se obtém melhorias no processo educativo, justificadas pelas aulas em classes unisseriadas, além das melhores condições materiais das escolas-polo, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Há, ainda, argumentos de viés econômico-administrativos, que alegam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, devido à menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente. (GONÇALVES, 2010 apud SANTANA, 2020 p.58)

Assim, a nucleação se caracteriza por agrupar várias escolas em uma escola-polo, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação eficiente (MADEIRA, 2010). Trata-se de uma política educacional que acaba promovendo o fechamento de escolas rurais com a transferência de seus alunos para essas novas escolas-polo, quase sempre localizadas em áreas urbanas. Essa política tem como justificativa a precariedade das escolas situadas nas zonas rurais, envolvendo, da mesma forma, aspectos financeiros e administrativos (CORDEIRO, 2013 *apud* SANTANA, 2020, p.55)

A retirada da escola da aldeia e sua transferência para escolas com infraestruturas melhores pode parecer uma decisão adequada. Supostamente, a mudança traria uma melhoria para a educação, que é o principal objetivo da escola. No entanto, essa transferência escondia muitos problemas e fragilidades que são observadas até hoje no cotidiano dos alunos Apurinã da Aldeia Chaparral.

Atualmente, os estudantes da Aldeia Chaparral realizam seus estudos fora do território indígena. Eles frequentam essas escolas localizadas nas proximidades de seu território, principalmente a Escola Polo Betel e a Escola Rui Barbosa, que oferecem ensino até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para cursar o Ensino Médio, os alunos precisam se deslocar até a cidade de Boca do Acre. Antigamente, esse Ensino Médio era ofertado na Escola Estadual Coronel José Assunção, atualmente, é realizado no Centro de Ensino de Tempo Integral, Escola CETI - Elias Mendes da Silva. Outra alternativa para cursar o Ensino Médio é a Escola municipal Albelina Apurinã, localizada na Terra Indígena km 124, onde ele ocorre através do Ensino Médio Estadual à Distância.

2.2. O cotidiano da escolarização dos estudantes indígenas fora da Aldeia Chaparral

Em 1998, eu caminhava pela BR-317 até a escola localizada na aldeia. Lembro-me que tínhamos uma pasta amarela com um caderno e um estojo, que carinhosamente chamávamos de “bolsinha”, contendo lápis e borracha. Estudei com os professores Geraldo Apurinã, Raimundo Apurinã, Lauro Apurinã, Cléia Apurinã, aulas de língua materna com Francisco Marques Apurinã (Dinelo) e com uma professora branca (*cariú*), da cidade, chamada Agenilda.

Posteriormente, em 2005, fui estudar fora da aldeia, na Escola Rui Barbosa. Eu ia de bicicleta com outros alunos da aldeia. Apesar das adversidades, como pneus furados, correntes quebradas ou problemas com a bacia do rolamento, íamos todos juntos e com alegria. A escola era mais do que um lugar de estudo e disciplina; era um espaço de encontro, convivência e lazer, com jogos de futebol e vôlei.

Cotidianamente, no inverno amazônico, enfrentávamos dias de chuva e muita lama. Era muito comum sermos atingidos pela lama que os carros lançavam cruzando com a gente, muitas vezes de propósito. Nos dias de verão, o sol era escaldante, atingia facilmente mais de 40 graus. Enfrentávamos diariamente, e ainda enfrentamos, pois a estrada não está asfaltada, a poeira levantada pelos carros que passam em alta velocidade. Inverno ou verão, o trajeto até à escola é igualmente difícil.

Figura 16: Estrada BR 317 com poeira e gado solto na via



Fonte: Foto da rodovia em 1998 de Marcelo Vigneron cedida à Amazônia Real.

É como se nós, indígenas que estamos na estrada, não significássemos nada para os não-indígenas que trafegam pela BR-317, dentro do nosso território. Infelizmente, ainda hoje, em 2025, essa situação se repete: é muito comum os carros passarem perigosamente perto dos pedestres que caminham na beira da estrada. Muitas vezes, jogam o veículo em poças de água para, propositalmente, molhar e sujar de lama quem está a pé, de moto ou de bicicleta. Além disso, a alta velocidade com que passam configura-se como um sinal evidente de intimidação, desrespeito e racismo. Já houve mortes por atropelamento na aldeia km 124, próxima da Aldeia Chaparral, na mesma BR-317.

Nós, população indígena Apurinã, que moramos nas margens da BR-317, somos considerados retrógrados por termos impedido o processo de pavimentação. Na verdade, existe um procedimento para o licenciamento ambiental, que é assegurado por lei e deve ser respeitado. O povo Apurinã deve ser consultado, mas o estudo não respeitou o componente indígena, nem a consulta prévia e a nossa participação. Por isso, o processo de asfaltamento da estrada não foi adiante, mas nós continuamos sofrendo com os preconceitos dos brancos regionais, em várias situações, quando viajamos a pé, de bicicleta, de ônibus, de taxi pela estrada ou quando estamos na própria cidade.

Figura 17: Ônibus escolar que transporta os alunos até às escolas Betel e Rui Barbosa e para a cidade Boca do Acre



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Ao amanhecer, ainda nas primeiras horas da manhã, os estudantes se preparam para sua longa jornada diária. Vestem-se rapidamente e, em geral, saem de casa sem realizar a refeição matinal. Na região, quando os alunos levantam, o dia ainda não clareou por completo, o que faz com que a primeira refeição ocorra apenas no intervalo das aulas, já na escola. Arrumam-se rapidamente, pegam seus pertences e aguardam o transporte escolar à beira da rodovia BR-317, geralmente numa pequena parada construída pela própria família, feita de madeira e coberta com chapas de alumínio. Os estudantes precisam estar atentos ao horário para não correr o risco de perder o ônibus.

O transporte para as escolas de Boca do Acre é feito por um ônibus que, em condições normais, inicia seu trajeto às 5h00 da manhã e passa pela aldeia por volta das 5h40. O retorno está previsto para as 11h30, com chegada à comunidade no início da tarde. Já para as escolas rurais Rui Barbosa e Polo Betel, o deslocamento começa às 12h00, com retorno às 17h00. Para a Aldeia Manhê (TI km 124), onde está localizada a Escola Albelina Apurinã, a saída ocorre às 17h00, com retorno por volta das 22h00 para a Aldeia Chaparral.

Os estudantes indígenas também enfrentam frequentemente sérias dificuldades relacionadas ao transporte escolar. É comum que o ônibus deixe de buscar os alunos, seja por

problemas mecânicos, atrasos no pagamento dos motoristas ou outros entraves administrativos. Essas falhas têm resultado em faltas recorrentes às aulas, comprometendo de forma significativa a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A minha experiência cotidiana de deslocamento para a escola, especialmente durante o ensino médio na cidade de Boca do Acre, revela com nitidez os impactos negativos da política de nucleação escolar nas comunidades indígenas. Lembro que, muitas vezes, acordei nas primeiras horas da manhã apenas para descobrir que o ônibus escolar não viria. O esforço de despertar tão cedo se perdia diante da ausência do transporte — restava apenas o cansaço acumulado e a frustração de horas de sono desperdiçadas, falta e perda de conteúdo.

Também não foram poucas as ocasiões em que enfrentamos problemas mecânicos com os veículos: pneus furados, motores quebrados ou atolamentos nas estradas de terra. Nas situações de atolamentos, o imprevisto era regra e a continuação da viagem dependia da nossa solidariedade. Descíamos do ônibus para empurrar o veículo e tirá-lo do atoleiro. Era um esforço físico coletivo que nada tinha a ver com o direito à educação, mas que se tornava necessário para não perder o dia letivo.

A superlotação também era constante. Ônibus lotados, com estudantes em pé, enfrentando um longo percurso, sob forte calor, poeira intensa e estresse acumulado. No final da manhã, o retorno para casa acontecia já fora do horário habitual do almoço. Chegávamos famintos, exaustos e, muitas vezes, desmotivados.

Essas vivências revelam uma das faces mais perversas da nucleação escolar: a centralização das unidades de ensino em detrimento do acesso, da permanência e do bem-estar dos estudantes das zonas rurais mais afastadas. Ao obrigar o deslocamento diário para centros urbanos ou sedes escolares distantes, essa política desconsidera as realidades locais, impõe sacrifícios desproporcionais às comunidades indígenas e reforça desigualdades históricas no direito à educação.

Conforme aponta Candau (2012), uma escola que não reconhece os territórios e os corpos que nela circulam contribui para o apagamento de identidades e para a negação de um projeto educativo realmente inclusivo e intercultural. Para o meu povo Apurinã, o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço de pertencimento, memória, espiritualidade e transmissão de saberes.

A imposição de deslocamentos constantes rompe com a relação orgânica entre “corpo e território” Correa (2018, p. 170), provocando não apenas cansaço físico, mas também

impedindo a construção do conhecimento a partir dos modos próprios de viver e aprender do povo Apurinã.

Assim, a crítica à nucleação escolar, neste contexto, não se restringe à questão da logística de transporte. Trata-se de uma crítica estrutural ao modelo de escolarização que ignora os princípios da educação intercultural e territorializada, isto é, uma educação que deseja dialogar com os povos indígenas e precisa partir do chão da comunidade, respeitar seus ritmos, saberes e formas de organização, que precisa garantir as condições reais de acesso e permanência, sem exigir o sacrifício diário de crianças e jovens indígenas para alcançar seu direito à educação.

Nesse sentido, embora tenham sido apresentados argumentos em favor da nucleação, o estudo fora da Aldeia Chaparral causa vários problemas para os alunos que se deslocam para a cidade. O sono e a alimentação desses estudantes são comprometidos. Observam-se frequentes faltas às aulas e perdas de conteúdo, o que resulta em um aprendizado ineficaz. Soma-se a isso a ausência dos mesmos estudantes na aldeia, um importante espaço de aprendizado cultural e de convivência com a família e com o povo Apurinã, o que representa uma perda significativa para o jovem em sua formação como pessoa indígena.

A pesquisadora quilombola Maria Diva da Silva Rodrigues (2017) listou diversos aspectos negativos da política de nucleação escolar que também são encontrados na educação ofertada atualmente para os alunos da Aldeia Chaparral.

A política de nucleação promove a desterritorialização dos processos educativos, ou seja, a retirada de crianças, adolescentes e jovens de seus contextos familiares, comunitários e territoriais. Essa prática os submete a processos de aprendizagem alheios à sua realidade, o que compromete diretamente a execução de propostas pedagógicas enraizadas na memória coletiva e permanente do povo e na vivência local.

A distância imposta pelo modelo de nucleação reduz de maneira significativa a convivência com a família e com a comunidade. Estudantes oriundos de núcleos mais distantes passam a maior parte do dia em deslocamento até à escola, restando pouco ou nenhum tempo para participar das atividades comunitárias e familiares. Essas atividades são fundamentais para a transmissão dos saberes tradicionais, como plantar macaxeira, identificar se é do tipo brava ou mansa, quebrar castanha, produzir farinha, fazer o *awiry* (rapé), confeccionar artesanato, paneiros, tipitis, peneiras, entre outros. Trata-se de um conjunto de conhecimentos construídos no cotidiano, que vai sendo gradativamente perdido quando o estudante passa a frequentar a escola na cidade.

Assim, a partir da experiência das comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas com o processo de nucleação, Diva Rodrigues (2017) descreve as perdas que ocorrem com o distanciamento escolar:

O agravante dessa questão pode ser compreendido a partir do depoimento de Dona Mara, na roda de conversas “B”, quando ela nos diz que o fato de as crianças estudarem muito longe de suas casas faz com que elas não tenham tempo para as brincadeiras como era antigamente. Ela acrescenta que muitas das brincadeiras praticadas na comunidade no passado, hoje são desconhecidas para boa parte dessa nova geração. Matilde, na Roda de Conversas “A” relata que em muitos encontros da comunidade, como nos festejos religiosos, havia diversas formas de diversão. As principais eram contação de histórias, cantigas de roda, adivinhações. E que no dia a dia da comunidade eram comuns também outras brincadeiras de crianças e os pais/mães contarem histórias para os/as filhos e filhas na roça, nas lavagens de roupas, nos terreiros em noites de lua. E que, sem a vivência desses momentos, o que se aprende é o que a escola ensina. (RODRIGUES, 2017, p.98-99)

O que a autora apresenta revela trajetórias semelhantes àquelas que hoje marcam o cotidiano do povo Apurinã da Aldeia Chaparral, especialmente no que se refere às rupturas provocadas pela retirada da escola do território e aos impactos dessa ausência nas práticas culturais e comunitárias. Em uma conversa com um jovem da aldeia, por exemplo, ele me contou que não conhecia a macaxeira própria para o consumo — a chamada "macaxeira boa". Isso é significativo, considerando que a macaxeira é a planta principal e chefe dos nossos roçados Apurinã, estando presente na maioria deles.

Assim esse jovem Apurinã, da Aldeia Chaparral, me relatou um episódio em que solicitou macaxeira a uma anciã, Nair *Makaya*. Ela autorizou que ele fosse ao roçado dela, mas, ao chegar ao local, ele arrancou uma macaxeira brava, imprópria para o consumo devido à sua toxicidade. Ao mostrar a macaxeira à anciã, foi repreendido, pois não soube identificar a planta correta. Este episódio é apenas um exemplo do impacto que causa a ausência de vivência no território, sobre a aprendizagem dos saberes ancestrais e específicos do modo de vida indígena.

A política de nucleação escolar resulta no desconhecimento da cultura local e na desvalorização dos saberes tradicionais das comunidades. A desconexão com o território e a restrição da convivência comunitária reduzem as possibilidades de acesso à história, aos valores e aos conhecimentos transmitidos oralmente e por meio das práticas cotidianas.

Assim, a nucleação fortalece práticas de dominação e reafirma um modelo de ensino alinhado com os princípios do colonialismo. Trata-se de um sistema percebido por Diva Rodrigues (2017) como incapaz de responder às necessidades reais das comunidades, contribuindo para a consolidação e silenciamento das nossas epistemologias tradicionais e

originárias. A nucleação também compromete o desempenho escolar dos estudantes. Fatores como o cansaço, a longa duração dos deslocamentos e o distanciamento da realidade local contribuem para o insucesso escolar e a perda de sentido na escolarização formal. As bases que sustentam a política de nucleação não correspondem aos anseios das comunidades quilombolas e indígenas. As propostas elaboradas pelas próprias comunidades para a melhoria das escolas locais raramente são consideradas nas negociações com os órgãos públicos. A política é percebida como concebida por gestores distantes, que desconhecem a realidade concreta das escolas rurais e o “chão” onde vivem as crianças.

Em suma, o diagnóstico que a pesquisadora Maria Diva da Silva Rodrigues (2017) apresenta sobre nucleação escolar e seus efeitos, também é válido para o povo Apurinã Aldeia Chaparral. Para a autora, a nucleação escolar não é uma solução. Trata-se de uma política que, ao centralizar a educação e afastar os estudantes de suas comunidades e territórios, viola direitos fundamentais, nega saberes e culturas locais, compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece estruturas de dominação historicamente perpetuadas desde o período colonial.

2.3. Uma solicitação adiada: a demanda por uma educação territorializada na Aldeia Chaparral

Diante dos efeitos negativos da nucleação escolar, a minha comunidade tem insistentemente reivindicado a construção de uma escola indígena na nossa Aldeia Chaparral. Essa demanda foi reiterada durante uma reunião entre representantes da Aldeia Chaparral e a Secretaria Municipal de Educação de Boca do Acre. Em vez de listar as repetitivas demandas do meu povo para uma educação territorializada, tomarei aqui como exemplo somente essa última reunião. A meu ver, ela demonstra os enormes desafios enfrentados pelas comunidades indígenas na interlocução com o poder público, sobretudo no que diz respeito à efetivação de políticas educacionais territorializadas.

Essa reunião foi realizada no dia 1º de julho de 2024. Ela reuniu a Secretária de Educação do município de Boca do Acre, Maria de Jesus da Silva Cruz, e lideranças Apurinã da Aldeia Chaparral, entre as quais eu me incluía, como pesquisador indígena do tema de Educação Escolar Indígena, vinculado a um programa de mestrado da Universidade de Brasília. A solicitação para a reunião tinha sido feita pela comunidade e demonstrava o nosso esforço em apresentar a demanda com fundamentação técnica, política e acadêmica. Apesar

do nosso empenho, as respostas institucionais recebidas foram negativas e decepcionantes. Elas evidenciam as barreiras estruturais que persistem no atendimento às necessidades específicas dos povos indígenas.

A Secretária de Educação afirmou que, embora compreendesse a legitimidade da nossa demanda, não podia atender à solicitação por falta de orçamento em 2024. Justificou sua posição com base na existência de um planejamento já em andamento e mencionou outras escolas em fase de construção em diferentes aldeias. Apesar de afirmar reconhecer a importância da demanda, sua resposta foi a postergação do nosso pleito, não assumindo nenhum compromisso concreto. Solicitou para deixarmos o projeto da escola pronto para ser executado pela próxima gestão, sem nos dar nenhuma garantia concreta.

Outro argumento apresentado pela gestora municipal diz respeito ao possível fechamento da Escola Rui Barbosa, localizada no km 38, caso a escola da Aldeia Chaparral viesse a ser construída. Segundo ela, como a maioria dos estudantes daquela unidade é indígena e oriunda do km 45, a criação de uma nova escola na aldeia poderia esvaziar a demanda da Escola Rui Barbosa. Tal alegação foi prontamente contestada pelos representantes indígenas, que afirmaram que a Escola Rui Barbosa atende também a estudantes de outras comunidades e que a criação de uma nova escola na aldeia não deveria ser condicionada ao fechamento de outra.

Esse tipo de argumentação revela uma lógica de escassez e substituição que perpassa a gestão da educação pública em territórios indígenas, onde a criação de uma escola é compreendida como ameaça e não como efetivação de direitos. Essa visão gerencial da educação, que prioriza metas e orçamentos em detrimento das singularidades culturais, contrasta com os princípios constitucionais do direito à educação diferenciada, previstos na legislação brasileira. A decisão sobre a nucleação escolar e seus efeitos negativos sobre as comunidades também contrariam princípios de acordos internacionais, como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989).

Além disso, evidencia uma estrutura de planejamento orçamentário que pouco dialoga com as realidade e urgência da comunidade indígena local, relegando a pauta educacional a uma posição secundária dentro do cronograma de obra e política municipal.

A reunião também expôs a fragilidade das iniciativas voltadas à construção de uma educação intercultural. A secretária reconheceu que ainda não existe uma grade curricular que contemple a língua materna e os saberes tradicionais dos povos indígenas do município, o que, segundo ela, impossibilita a contratação formal de professores indígenas via concurso

público. Em sua fala, transferiu essa responsabilidade ao coordenador de educação indígena, apontando para uma dinâmica de burocratização e diluição de responsabilidades que compromete a efetividade de ações voltadas à construção de uma política educacional diferenciada.

Ao fim da reunião, foram registrados como encaminhamentos: o compromisso de elaboração do projeto da escola da Aldeia Chaparral, a sua priorização para o planejamento de 2025, e a recomendação de que a comunidade acompanhasse e cobrasse sua execução do próximo gestor. Embora esses registros representem uma formalização importante, eles evidenciam também a condição histórica vivida pelos povos indígenas que devem constantemente manter uma mobilização e uma vigilância ativa sobre os compromissos assumidos pelos agentes públicos.

Dessa forma, a reunião não representou nenhum avanço concreto. Foi mais um episódio em que a resposta institucional se deu por meio da postergação e da transferência da responsabilidade. Em última instância, a efetivação da escola indígena na Aldeia Chaparral dependerá menos da boa vontade das gestões futuras e mais da continuidade da articulação comunitária, do fortalecimento político das nossas lideranças e da visibilidade pública da causa educacional no território.

Um dos argumentos institucionais recorrentemente apresentado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para negar a criação de uma unidade escolar na Aldeia Chaparral é a inexistência de demanda suficiente. Note-se, inicialmente, que esse argumento se baseia, unicamente, em um critério de quantidade e não de qualidade; um argumento típico de uma visão limitada por parte do gestor público. Contudo, mesmo considerando somente esse critério quantitativo, foi realizado, no ano de 2024, um censo educacional na Aldeia Chaparral, com o objetivo de contestar esse argumento.

A iniciativa teve como finalidade principal reunir dados precisos sobre o número de estudantes residentes na aldeia, suas respectivas idades, níveis de escolaridade, séries cursadas e nomes completos. A sistematização dessas informações evidenciou, de maneira fundamentada, que existe, na Aldeia Chaparral, um contingente expressivo de alunos em idade escolar, o que justifica a abertura de turmas e a construção de uma escola que atenda às especificidades socioculturais do meu povo Apurinã.

Esse censo foi realizado durante minha pesquisa de campo, desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília. Teve início no dia 8 de março de 2024. O

levantamento buscou identificar a quantidade de estudantes e os níveis de escolarização dos alunos Apurinã da Aldeia Chaparral. Para isso, realizei visitas domiciliares, nas quais me apresentei formalmente aos moradores e, em seguida, conduzi rodas de conversa para explicar, de maneira clara e acessível, os objetivos da pesquisa e a importância da minha visita.

Durante essas interações, procurei escutar atentamente os moradores, acolher suas dúvidas e dialogar de forma aberta, sem a imposição de um roteiro rígido. Ao final de cada encontro, após apresentar detalhadamente os propósitos do censo educacional comunitário, foram coletadas as seguintes informações: nomes dos alunos, nomes dos responsáveis, série escolar e idade das crianças e jovens.

Essa abordagem visou não apenas a obtenção de dados quantitativos e qualitativos precisos, mas também o fortalecimento dos vínculos com a comunidade, promovendo uma compreensão mútua sobre a importância do diagnóstico educacional para o planejamento e a reivindicação de políticas públicas voltadas para uma educação indígena territorializada. O resultado consolidado é apresentado na Tabela 1.

Figura 18: Censo educacional da Aldeia Chaparral, 2024.

Níveis de escolarização	Total de alunos	Mulheres	Homens
Ainda não estuda	8	3	5
Alunos alfabetizados/alfabetizando	12	2	10
Ensino fundamental incompleto	41	22	19
Ensino médio completo	24	9	15
Ensino médio incompleto	13	8	5
Ensino técnico completo	4	3	1
Ensino superior completo	5	4	1
Pós-graduação / graduando	2	1	1
Situação escolar não informada	3	1	2
Total	112	53	59

Fonte: Dados do censo educacional comunitário (2024)

Os dados obtidos por meio desse censo educacional comunitário na Aldeia Chaparral evidenciam a presença de uma demanda educacional significativa, composta por um total de 112 alunos em diferentes níveis de escolarização. O levantamento também revelou que, embora haja um número expressivo de estudantes em idade escolar — incluindo 12 alunos em processo de alfabetização e 41 com o ensino fundamental incompleto —, a comunidade ainda

enfrenta desafios quanto à garantia de acesso contínuo, permanente e adequado à educação básica.

A existência de alunos nos níveis médio, técnico e superior, incluindo casos de pós-graduação, demonstra não apenas o interesse da comunidade pelo conhecimento formal, mas também os nossos esforços de superação de barreiras históricas de exclusão educacional. O fato de ainda existirem oito crianças que não frequentam nenhuma instituição de ensino e a presença de 13 estudantes com ensino médio incompleto também indica a interrupção de trajetórias escolares, frequentemente relacionada à ausência da oferta educacional no território.

Esses dados contradizem frontalmente a justificativa apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, que alega a inexistência de um número suficiente de alunos para a criação de uma escola indígena na comunidade. Tal argumento não apenas desconsidera a realidade local, como também contraria o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, que reconhece os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas e modos próprios de viver. No campo educacional, esses direitos se materializam no Art. 210, §2º da mesma Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) que prevê uma educação específica, intercultural, bilíngue e diferenciada para os povos indígenas.

Além disso, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) reforçam que a oferta educacional deve respeitar o direito de permanência das comunidades em seus territórios e ser planejada com base em diagnósticos locais. O levantamento realizado na Aldeia Chaparral cumpre exatamente esse papel: torna visível o que antes era silenciado ou invisibilizado pelas instâncias administrativas externas.

O direito à educação indígena também encontra respaldo internacional na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil, que assegura o direito à consulta livre, prévia e informada sobre políticas e ações que afetem diretamente os povos indígenas, como é o caso da nucleação escolar, retirando escolas de comunidades com demanda comprovada, como é o caso da Aldeia Chaparral.

Desse modo, o diagnóstico realizado não apenas documenta a realidade educacional atual da Aldeia Chaparral, mas também se constitui como um instrumento de luta política e reivindicação de direitos. Ele reforça a legitimidade da nossa demanda por uma escola

indígena na comunidade, construída em diálogo com os saberes locais, o território e as formas próprias de organização social e educativa dos Apurinã.

2.4. Os efeitos da educação colonial e a construção de uma educação territorializada

Terminarei este capítulo com uma discussão sobre o conceito de “educação colonial”, para explorar seus objetivos subjacentes, dialogando com autores que iluminaram as complexas dinâmicas de poder e conhecimento inerentes a esse modelo.

Nascimento (2010, apud Benites, 2014, p.72) identifica quatro fases distintas da educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil. A primeira corresponde ao período colonial, marcado por práticas de assimilação e catequese, fundamentadas na negação das diferenças culturais indígenas e voltadas para sua incorporação como força de trabalho na sociedade nacional. A segunda fase refere-se ao momento em que o Estado brasileiro passou a formular uma política educacional indigenista inspirada nos ideais positivistas do final do século XIX, buscando integrar os povos indígenas à comunhão nacional por meio da atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

A terceira teve início nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Candau, apud Nascimento (2009, p. 63), “inicia uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parcerias com universidades e setores progressistas da Igreja Católica”. Passaram a desenvolver experiências com a educação escolar marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, a partir da atuação de entidades não governamentais (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI e outros) (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 118). Apud (Benites, 2014, p.72)

A quarta fase tem início com a Constituição de 1988, momento em que ocorre uma valorização dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no Brasil. As demandas dos povos indígenas, construídas ao longo das lutas políticas das décadas de 1960 e 1970, passaram a ser reconhecidas como direitos constitucionais. A Constituição assegura o direito dos povos indígenas de serem diferentes, trazendo à tona o reconhecimento das diversidades étnicas e o direito à língua, à identidade e ao território. No campo educacional, foi garantido o direito à educação escolar indígena com currículos próprios e diferenciados, respeitando suas especificidades culturais. (BENITES, 2014, p.72)

Assim, exemplificarei a educação colonial a partir de duas instituições que a promoveram, segundo o pesquisador Gersen Baniwá (2011, p.98). O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910. Seu objetivo declarado era proteger e integrar os povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, essa proposta baseava-se em uma lógica assimilacionista e evolucionista, típica da época, que considerava os indígenas como "atrasados" e defendia sua "civilização" para que se tornassem "cidadãos brasileiros".

Desde os tempos coloniais, segundo Candau (2009, p.61-62), a escolarização dos indígenas foi “marcada pela violência etnocêntrica de imposição da cultura hegemônica, na perspectiva de eliminar o outro através da assimilação” [...] transição “do índio a categoria de trabalhador rural”. apud (BENITES, 2014, p. 70)

Para Tassinari (2008, apud Luciano, 2011, p. 91) as estratégias variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena. Os povos indígenas eram classificados como “mansos” (ou aliados) e “bravos” (hostis). A ideia predominante era estabelecer alianças com os índios “mansos” e levar a paz aos “bravos”, por meio da estratégia de produzir “um grande cerco de paz”.

De acordo com Tassinari (2001, apud Luciano, 2011, p. 91), o SPI estruturava sua atuação junto aos povos indígenas em diferentes fases. A primeira consistia na chamada "pacificação", voltada aos grupos considerados hostis ou arredios, e envolvia a doação de bens para facilitar os primeiros contatos e atrair essas populações para áreas delimitadas, as chamadas reservas indígenas, iniciando-se aí o processo de sedentarização. A segunda fase dizia respeito à “educação”, por meio da implantação de escolas e da fixação dos indígenas em territórios administrados por postos governamentais. Em seguida, vinha à etapa da “civilização”, na qual os indígenas eram preparados para se tornarem “trabalhadores nacionais”, aprendendo a língua portuguesa, noções de matemática, comércio e técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Por fim, a última fase previa sua emancipação e incorporação à chamada “vida civilizada”, de acordo com os princípios do ideário positivista.

Como aponta Luciano (2011, p.93) "a década de 1970 seria marcada pelos trabalhos, principalmente pelas teorias que sugeriam diversas etapas gradativas que os indígenas deveriam percorrer no processo inexorável de sua integração à sociedade nacional, ainda percebida como o ideal de civilização”. Conforme descreve Ribeiro (1970):

A primeira etapa seria a dos índios isolados, que vivem em áreas remotas não alcançadas pela sociedade nacional. A segunda, a dos grupos que mantém contatos intermitentes com a civilização, vivendo em regiões que começam a ser ocupadas pelas

frentes de expansão, mas ainda com algum grau de autonomia cultural e econômica. A terceira etapa o “contato permanente” vivida por grupos em comunicação direta e permanente com a sociedade nacional, já dependentes de artigos industrializados e inseridos na economia mercantil da região, mas ainda mantendo certos costumes tradicionais. A quarta e última etapa seria dos grupos “integrados”, confinados em parcelas ínfimas de seus antigos territórios, totalmente inseridos e dependentes da economia regional, falantes do português, mestiços, mantendo apenas sua “lealdade étnica” (RIBEIRO, 1970: 262). apud (LUCIANO, 2011, p.93)

Posteriormente a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) foi criada em dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.371, durante o regime militar brasileiro, em substituição ao antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A criação da FUNAI representou uma tentativa de reformular a política indigenista do Estado brasileiro, ainda que inicialmente pautada por uma lógica integracionista e desenvolvimentista, típica do contexto político da época.

Influenciada pelas ideias integracionistas de Darcy Ribeiro (1970), a FUNAI implementou nas aldeias um modelo educacional ambíguo, que apresentava tanto continuidades quanto rupturas em relação ao modelo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Por um lado, a função da escola como instrumento de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional foi mantida. Por outro, diferentemente do SPI, que proibia o uso das línguas nativas, a FUNAI reconheceu a importância da língua materna para a alfabetização e as séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme Luciano (2011, p. 97), o estudo da língua materna na época não tinha os objetivos atuais de resistência, valorização da identidade indígena e descolonização. Pelo contrário, seu propósito era facilitar a dominação. Desse modo, o bilinguismo adotado pelos missionários protestantes do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), organização protestante fundada no México em 1935, buscava exclusivamente "utilizar instrumentalmente a língua indígena para facilitar a comunicação com os indígenas e assim facilitar a compreensão e a aceitação dos programas tanto dos missionários quanto do Estado brasileiro".

Contudo, longe de visar o desenvolvimento autônomo e integral das populações locais, este sistema opera como um dispositivo de dominação política, econômica, social e, crucialmente, cultural e epistemológica. Os objetivos da educação colonial são multifacetados e interconectados: Um dos pilares dessa educação era a assimilação dos povos colonizados aos padrões culturais, linguísticos e religiosos dos colonizadores. Por meio da catequese

religiosa, frequentemente conduzida por missões evangelizadoras, e da inculcação de valores, moralidades e visões de mundo europeias, buscava-se forjar uma identidade que aceitasse e reproduzisse a ordem colonial. Assim, a colonização não se limita à apropriação territorial, mas opera também na esfera simbólica, colonizando a mente dos indivíduos, um processo em que a educação desempenha papel central.

O sistema colonial empregou a educação para desvalorizar, marginalizar e, em muitos casos, suprimir os saberes, as línguas, as histórias e as tradições dos povos indígenas. A imposição do conhecimento europeu como universal e superior constituiu um processo de aniquilação de saberes e experiências que não se encaixam na racionalidade dominante. Essa prática contribuía para o apagamento das identidades culturais e para a dependência intelectual em relação ao colonizador. O currículo principal da educação colonial é, portanto, intrinsecamente eurocêntrico e serve aos propósitos da colonização – e isso ainda é válido nos dias atuais, em muitas escolas.

A religião da metrópole (majoritariamente cristianismo) era um pilar do currículo. A catequese e o ensino de moral e ética cristãs visavam à conversão e à internalização de valores que promoviam a obediência, a resignação e a aceitação da ordem estabelecida, facilitando o controle social e a desmobilização de resistências.

Em síntese, o currículo da educação colonial não era um sistema neutro de transmissão de conhecimento, mas uma peça estratégica no projeto de dominação. Seus objetivos e sua estrutura curricular demonstram um claro alinhamento com a consolidação do poder de não indígenas sobre os indígenas no Brasil, a subjugação cultural e a exploração econômica dos povos colonizados. A compreensão profunda desse modelo é crucial para os esforços contemporâneos de descolonização do saber e para a construção de pedagogias que valorizem a diversidade de epistemologias e promovam a autonomia e o desenvolvimento integral das comunidades em seus próprios termos.

Para Bispo (2019, p. 24-25), não faz sentido dizer que indígenas e quilombolas devem “descolonizar”; quem tem essa obrigação são aqueles que colonizaram e ainda colonizam — ou seja, as instituições que ainda preservam e promovem o sistema colonial. A nós, indígenas, quilombolas e povos tradicionais, cabe *contracolonizar*: impedir que essas instituições continuem a agir dessa forma.

Assim, a educação colonial, conforme previamente analisado, não representou um mero modelo pedagógico, mas uma intrincada estratégia de dominação e controle, cujas consequências reverberam profundamente na vida dos povos indígenas até os dias atuais. Ao

se aprofundar nas particularidades desse impacto, é possível identificar múltiplos vetores de desestruturação e, simultaneamente, as complexas formas de resistência e resiliência desenvolvidas por essas comunidades.

Ao impor a língua do colonizador como único meio de instrução e valorizar exclusivamente os saberes eurocêtricos, o sistema educacional colonial sistematicamente desqualificou as línguas, as narrativas orais, as práticas espirituais e as formas de transmissão de conhecimento tradicionais. A riqueza das nossas cosmologias e saberes indígenas foram silenciados, resultando no que pode ser caracterizado como uma destruição das nossas aldeias.

A desterritorialização dos processos educativos, um ponto central da preocupação da pesquisadora Maria Diva Rodrigues (2017) em relação à nucleação escolar, é uma manifestação contemporânea dessa lógica colonial. Historicamente, a educação colonial frequentemente implicou na remoção de crianças indígenas de suas aldeias e famílias, submetendo-as a internatos e missões onde a língua materna era proibida e os laços com suas comunidades e territórios ancestrais sistematicamente rompidos. Essa separação gerou uma profunda desconexão com as terras ancestrais, essenciais para a manutenção da cultura e da identidade indígena, pois o território não é apenas um espaço físico, mas um reservatório de conhecimentos, práticas e relações sociais que estruturam a vida desses povos (Rodrigues, 2017). A desvalorização de saberes práticos, como o reconhecimento de plantas e a relação com o ambiente natural (ilustrado pelo exemplo da macaxeira na Aldeia Chaparral), demonstra a perda de conhecimentos vitais para a subsistência e a autonomia.

O sistema educacional colonial também incutiu um sentimento de inferioridade internalizada nos povos indígenas. Ao serem ensinados que suas culturas, conhecimentos e histórias eram “primitivos”, “selvagens” ou simplesmente sem valor, muitos indígenas internalizaram uma autoimagem depreciativa.

Em suma, a educação colonial deixou um legado de profundas cicatrizes na vida dos povos indígenas, manifestadas na perda linguística e cultural, na desterritorialização e na internalização da inferioridade. A problemática da escola colonial gera uma série de consequências, como preconceitos, desvalorização e desrespeito à cultura e ao modo de ser indígena. Para as crianças Apurinã, que estão em processo de formação de sua identidade, o contato com os não-indígenas provoca um choque entre realidades culturais, o ensino leva as crianças e jovens a desvalorizar sua própria identidade.

Atualmente, na Aldeia Chaparral, muitas crianças sentem vergonha de se reconhecerem como indígenas Apurinã, percebendo sua identidade como algo pejorativo,

depreciativo ou inferiorizado. Este é um processo de auto-desvalorização que eu também vivenciei na infância, adolescência e que, de certa forma, persistiu na vida adulta. Consequentemente, muitos jovens Apurinã valorizam símbolos do agronegócio, como chapéus e botas, elementos fortemente associados à figura do boiadeiro e à cultura rural dominante, em detrimento do uso de um cocar ou da pintura corporal com urucum no rosto e jenipapo no corpo, que são marcadores diacríticos culturais de nossa ancestralidade e identidade. Essa situação resulta dos conteúdos escolares que promovem uma formação desterritorializada desde a infância.

Os conteúdos ensinados — especialmente o de História — também não correspondem à realidade do território Apurinã e contribuem para a criação de estereótipos nos quais as crianças Apurinã não se reconhecem. Esse problema se intensifica no dia 19 de abril, quando a celebração da cultura indígena é feita de forma superficial e conveniente, limitando-se a reforçar representações estereotipadas. Essa data deveria ser uma oportunidade para celebrar as conquistas políticas, os movimentos indígenas e a diversidade dos mais de 305 povos existentes no Brasil.

A retirada da escola da nossa Aldeia Chaparral nos impediu de construir uma educação territorializada. Ela afastou as crianças e jovens do cotidiano da aldeia e não permitiu a construção paulatina desse projeto no âmbito da comunidade. A escola da nossa aldeia apresentava problemas e era caracterizada por práticas coloniais de educação, mas, sem a presença de uma escola na comunidade, o projeto de uma educação territorializada Apurinã fica ainda mais distante.

A nova jornada dos alunos, fora da aldeia, traz conflitos culturais que, anteriormente, com a escola na aldeia, não eram tão evidentes, pois o território protege os estudantes da convivência com os brancos regionais e de seus preconceitos. A pesquisadora Célia Xakriabá (2024) chama esses conflitos de “racismos da ausência”, ou seja, um racismo direcionado à identidade indígena, abrangendo seus modos de pensar, ser, estar e falar. Esse tipo de racismo se manifesta de diversas formas, de maneira velada ou explícita. Ao distinguir o “racismo da presença” do “racismo da ausência ou da solidão”, a pesquisadora aponta para uma dimensão do preconceito que atinge a própria ontologia dos sujeitos indígenas. Esta nuance é crucial na medida em que ela elucida a dor do racismo para os povos indígenas; uma dor que reside frequentemente na negação de sua existência e autenticidade, uma experiência diferente daquela vivenciada por pessoas negras, onde o racismo muitas vezes se manifesta pela incomodidade com a presença.

Quando não somos vítimas do **racismo da presença é dos racismos da ausência ou da solidão**, sabe porque o racismo é tão dolorido pra nos povos indígenas, porque quando as pessoas me enxergam de primeira hora, elas vão dizer, você é índia? Nem fala indígena, é índia? antes de eu responder, já falam, não é não, você não está vendo ela com celular, que ela esta aqui! Cê vai pra que festa? Então, eles estão considerando que eu nem existo, então, o racismo a nós povos indígenas é cometido como se nós não existíssemos, você já imaginou alguém negar a sua existência, então é diferente do racismo cometido as pessoas negras, porque o que incomoda é a forma da presença e nós eles ainda vão duvidar da nossa presença, vão nos colocar no lugar de inexistência. (XAKRIABÁ, 2024, grifo nosso)

Essa dimensão do racismo é particularmente perversa porque questiona a própria base do ser indígena, impactando diretamente nossa subjetividade e nossos direitos. A negação da existência indígena não é apenas um preconceito individual; ela é um reflexo e um motor das estruturas coloniais que historicamente buscaram desterritorializar e assimilar os nossos povos. Ao não serem plenamente reconhecidos em sua contemporaneidade e diversidade, os povos indígenas têm sua luta por direitos territoriais, culturais e identitários constantemente minada, pois a base para essa negação é a invisibilização de sua presença e agência.

Essa discriminação ocorre tanto em situações cotidianas quanto em contextos mais complexos, como quando indígenas não são convidados a participar de grupos de estudo, quando eles têm suas falas desconsideradas em rodas de conversa ou, ainda, quando suas expressões são transformadas em motivo de humor ou ridicularização. Mesmo quando uma fala indígena é ouvida, muitas vezes ela não é levada em consideração. Essas atitudes, diretas ou indiretas, acabam reforçando, consciente ou inconscientemente, a ideia de que aquele espaço não nos pertence ou, pior, que a nossa presença como indígena não possui valor. Esse “racismo da ausência” cria situações de exclusão, mesmo quando estamos fisicamente presentes.

O meu povo Apurinã da Aldeia Chaparral, ao longo do tempo, tem estabelecido um contato mais intenso com a sociedade não indígena, devido à proximidade geográfica. Esse convívio tem possibilitado o desenvolvimento de relações interpessoais e, consequentemente, uma maior compreensão do modo de vida dos não indígenas e a aquisição e domínio da língua portuguesa. No entanto, essa interação dos povos indígenas com a sociedade não indígena, embora proporcione benefícios, é complexa e também faz com que os indígenas não percebam claramente as formas sutis de preconceito aos quais são submetidos. O nosso domínio da língua portuguesa, por exemplo, não elimina os preconceitos dos brancos regionais. Para o meu povo Apurinã da Aldeia Chaparral, o acesso à educação sempre teve

um valor inestimável. Uma prova da importância que nós damos à educação é que própria aldeia, como mostrei nesse capítulo, buscou a alfabetização em tempos em que não tinha escola. Hoje, nosso grande desafio é como construir uma educação territorializada sem a presença de uma escola na aldeia? As entrevistas e rodas de conversas destacaram à questão do preconceito e outros desafios como: a distância até à escola, o calor, a poeira, a lama, etc. A grande maioria dos relatos ressaltou a necessidade da presença de uma escola no nosso território.

O racismo sofrido pelo povo Apurinã por parte dos brancos regionais também foi observado pela consultora Laghi (2016), no estudo do componente indígena ECI:

Em entrevista pessoal junto a Coordenação Regional da SEDUC, em Boca do Acre, e junto a SEMED, fomos informados que os alunos desta TI que estão cursando o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio, se deslocam diariamente para estudar nas escolas da cidade. Há um transporte escolar próprio para recolher estes alunos. **Esta convivência cotidiana com a cidade, e o consequente domínio de seus códigos de vivência, podem ter contribuído para mascarar, para os Apurinã desta aldeia, a discriminação a que são submetidos.** Esta discriminação foi, inclusive, reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação e pela representante da Coordenação da SEDUC. (CONTÉNICA LAGHI, 2015, p. 200, grifo nosso).

Como mostra a autora, esse racismo opera nas escolas situadas fora dos territórios indígenas. Ele impacta as crianças e os jovens, especialmente durante a infância — uma fase crucial para a formação e valorização da identidade. A abordagem eurocêntrica dos currículos escolares das escolas não indígenas desvaloriza as culturas indígenas. A história e a cultura indígena, quando são abordadas, apresentam os indígenas de forma superficial, estereotipada e desatualizada. Os livros didáticos frequentemente retratam os povos indígenas como figuras restritas ao passado, ignorando suas contribuições para a sociedade contemporânea. Além do conteúdo transmitido nas salas de aula, que privilegia uma perspectiva histórica centrada nos colonizadores, os saberes e práticas indígenas também são frequentemente reduzidos a mitos e rituais, sem o devido reconhecimento de sua profundidade e importância. Como resultado, observa-se uma ausência de valorização e de respeito pela identidade indígena.

Em resumo, os alunos da Aldeia Chaparral, em sua vivência escolar desterritorializada, vivem situações reiteradas de falta de respeito e de preconceito, e desvalorizam sua própria identidade. Esse modelo educacional gera conflitos culturais e identitários. Além disso, as práticas pedagógicas da escola colonial são dissociadas das vivências e das necessidades reais dos Apurinã da Aldeia Chaparral. Quando a escola está inserida no território da aldeia, mesmo que o currículo escolar siga um modelo padronizado e

desconsidere o calendário anual da comunidade local, os prejuízos para os alunos são menores. Eles não estão mais submetidos ao olhar preconceituoso e julgador dos não indígenas. O simples fato de a aprendizagem ocorrer no chão do território promove uma vivência singular, marcada pela proximidade com os membros da aldeia, o que confere sentido e fortalece a construção da identidade. Nos detalhes das vivências cotidianas, nas atividades, nas brincadeiras e nas interações, o processo educativo ocorre de forma orgânica, enraizado no ambiente da aldeia.

Contudo, é importante salientar que o fato de uma escola estar fisicamente no território indígena não é garantia de uma educação territorializada. Mesmo localizada na aldeia, a escola pode seguir um padrão de ensino eurocêntrico que não respeita os saberes próprios da comunidade, muito distante de promover uma educação territorializada. Assim, a implantação de uma escola na Aldeia Chaparral é um passo importante, mas não suficiente para a promoção de uma educação que respeite e valorize os nossos saberes tradicionais. Os conteúdos ensinados pela escola precisam estar conectados com a especificidade do território e promover, entre os alunos, um sentimento de pertencimento e de orgulho por sua herança cultural ancestral. Além disso, a presença de professores indígenas é crucial para garantir que a língua e os costumes locais sejam integrados à formação dos alunos. A construção de um currículo escolar territorializado também deve ser feita em diálogo com as crianças, jovens, mulheres e líderes da Aldeia Chaparral, valorizando os saberes locais.

Todavia, é imperativo reconhecer que, apesar das adversidades, assim como o meu povo Apurinã, muitos outros povos indígenas têm demonstrado notável resiliência e capacidade de resistência. Atualmente, as próprias comunidades, a partir de seus territórios, atuam na construção de propostas de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que buscam revitalizar suas línguas, culturas e saberes, reafirmar suas identidades e, fundamentalmente, descolonizar as práticas educativas, conforme proposto pelas pedagogias decoloniais. Essa luta por uma educação que honre e fortaleça as tradições indígenas é crucial para a superação dos impactos históricos do colonialismo e para a garantia dos nossos direitos à autodeterminação e à valorização de suas formas de vida.

A superação da educação colonial é um grande desafio que requer a implementação efetiva de uma *educação escolar indígena diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária*, conforme preconizado pela legislação brasileira. Isso implica a construção de currículos que reflitam as histórias, as línguas e os saberes indígenas, a formação de professores indígenas aptos a mediar esses conhecimentos e a adaptação das metodologias de

ensino às realidades locais, garantindo que a escola seja um espaço de fortalecimento identitário e cultural, e não de assimilação ou apagamento.

A adoção de uma perspectiva intercultural é indispensável para que a escola não se torne um espaço de imposição cultural, mas sim um meio de fortalecimento das tradições e da nossa identidade Apurinã. Isso se alinha ao que Catherine Walsh (2012) denomina de interculturalidade crítica.

la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruce a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico- -cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación. (WALSH, 2012, p. 66)

Assim, a interculturalidade transcende o multiculturalismo. Ela se configura como um projeto político, social e epistêmico que questiona as assimetrias de poder e busca o diálogo entre diferentes culturas, rompendo com a perspectiva de uma noção de mundo vista unicamente sob a ótica de uma ou outra cultura. A interculturalidade visa, portanto, transformar estruturas sociais injustas de poder, estabelecendo novas formas de relações e coexistência, promovendo uma mudança de sistemas, de pensamentos e de práticas políticas.

Nesse sentido, é por meio dessa apropriação que comunidades indígenas, como os Xakriabá, transformaram a escola em um instrumento fundamental na luta por seus direitos. Nossa concepção de escola se alinha às análises de Célia Xakriabá (2018), que defende uma “educação territorializada”, compreendendo a escola como um espaço de reativação da memória e de fortalecimento do povo enquanto “corpo-território”, superando a ideia de uma mera localização física. Eliel Benites (2014) também reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de desconstruir modelos educacionais hegemônicos e reconstruir a escola como um “lugar de encontro de saberes e culturas”.

Para mim, pesquisador Apurinã, essa apropriação é essencial para que a educação dialogue verdadeiramente com a realidade indígena de modo geral. Para que ela cumpra plenamente esse papel, é fundamental que a educação territorializada se torne uma política pública eficaz, capaz de garantir condições adequadas de funcionamento das escolas indígenas. Isso inclui a formação continuada de professores indígenas e o desenvolvimento de pesquisas voltadas à elaboração de currículos diferenciados, constituindo, assim, um alicerce

fundamental para a vivência cultural e o fortalecimento da nossa autodeterminação. É isso que vislumbro para a Aldeia Chaparral e para outros povos.

Em suma, a escola dentro da aldeia não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas também um locus de resistência e afirmação cultural. Apropriada pelos povos indígenas, ela não pode se limitar a essa função, devendo integrar e valorizar os saberes e as tradições da comunidade.

CAPÍTULO III – FRUTOS: RETOMADA DA ESCOLA QUE QUEREMOS

Este terceiro capítulo, explora algumas tecnologias indígenas e saberes ancestrais que emergem das práticas cotidianas na Aldeia Chaparral. O objetivo é refletir sobre como esses elementos podem fundamentar uma “educação territorializada” e, a partir disso, esboçar um modelo de escola para a Aldeia Chaparral Km 45. Iniciarei com a discussão sobre a “educação territorializada” como política pública, destacando a necessidade de promover um ensino que respeite e valorize os saberes indígenas. Em seguida, apresentarei o que poderia ser uma “educação territorializada Apurinã”: um projeto ainda em construção. Mostrarei como a Oficina Memórias Vivas Apurinã, que possibilitou a construção coletiva dos calendários de sabores e de plantação, e a atividade “desenhando a escola que queremos”, mostram um esboço dessa “educação territorializada” para o meu povo. Por fim, apresentarei as principais práticas educativas presentes na minha terra indígena, procurando mostrar como elas revelam conhecimentos e saberes que se formam e se transmitem no cotidiano da comunidade.

3. A “educação territorializada” como política pública

Para pensar uma educação diferenciada para o meu povo Apurinã da Aldeia Chaparral, é fundamental trazer a experiência de autores indígenas que já refletiram sobre o tema. Compreender a experiência dos povos Xakriabá, Baniwá, Guaraní e Kaiowá, que nos levará a entender melhor o que significa uma “educação territorializada” como política pública que é o horizonte que desejamos.

Nesta pesquisa, uso o termo “educação do pé no chão” para me referir a uma forma própria de ensinar e aprender do meu povo Apurinã, que nasce do contato direto com o território, com a floresta e com os seres que nela habitam. É uma educação que não depende de sala de aula ou de um quadro para existir. Ela está ligada ao fazer diário do nosso povo, acontece na caminhada, na escuta dos mais velhos, no olhar atento para os sinais da natureza, etc. É uma educação anterior à escola e continua viva nas práticas do cotidiano. (ver cap. 2)

A “educação do pé no chão” constrói nosso sentimento de pertencimento e nos educa para a vida. A nossa vivência é a base para a educação territorializada, que deve integrar esses saberes como parte da escola. Assim, pensada e sistematizada, a “educação territorializada” poderá se consolidar como política pública que ultrapassa a construção de currículo interno, progredindo para esferas fora dos territórios indígenas. Essa política pública educacional

deverá ser construída de forma coletiva, com escuta e participação direta das comunidades. Ela poderá servir tanto para os povos indígenas quanto para não indígenas.

O propósito central dessa “educação territorializada” é ressignificar a estrutura educacional do Estado que esteve historicamente a serviço da colonização, com currículos eurocêntricos orientados para a assimilação cultural. Mais do que uma simples ocupação de espaços, a “educação territorializada” implica uma transformação profunda do ambiente escolar, que passa a ser construído a partir da identidade, dos valores, saberes, fazeres e aspirações socioculturais próprios dos povos indígenas.

Embora a “educação territorializada” aconteça primeiramente nos territórios indígenas, seu objetivo como política pública vai além das aldeias. A “educação territorializada” também deve ocorrer nas cidades, ultrapassando os limites dos territórios indígenas. Ela precisa adentrar nas escolas urbanas para “pintar” metaforicamente o currículo escolar com urucum e jenipapo, ou seja, ela também procura levar o nosso pensamento para os não indígenas.

Pensar a “educação territorializada” como política pública ainda é um sonho para a grande maioria dos povos indígenas. Contudo, em alguns territórios, esse processo já está em curso. É o caso, por exemplo, da Aldeia Barreiro Preto do povo indígena Xakriabá. Como mostra a liderança Célia Xacriabá, a Escola Estadual Xukurank é um exemplo de luta para a aplicação de um modelo de ensino territorializado que teve a participação ativa da comunidade na construção do currículo e do calendário escolar:

Os professores, que atuam nos níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, são escolhidos pela comunidade e de comum acordo com as lideranças. O calendário letivo é construído respeitando o tempo da Aldeia Barreiro Preto. (CORREA, 2018, p.118)

Nesse exemplo, a “educação territorializada” apropriou-se dos elementos tradicionais e os integrou ao ambiente escolar, transformando esses elementos em um alicerce cultural, histórico e identitário. Célia Xacriabá define essas experiências educacionais em seu território como uma “educação territorializada” que ela apresenta nos seguintes termos:

[...] **educação territorializada**, que é o movimentar da educação para outros espaços onde se constituem e se conecta a outros saberes por meio do deslocamento da mente e dos corpos, para vivenciar experiência de aprendizado ancorada com a interação de acordo a dinâmica do território. (CORREA, 2018, p.213, grifo nosso)

Essa abordagem rompe com a lógica escolar hegemônica e descontextualizada, pois reconhece a escola como parte do território indígena e não como um corpo estranho a ele. Ao trazer para dentro da sala de aula os saberes ancestrais, as línguas originárias, os rituais, os modos de cultivo, as narrativas orais e os calendários próprios dos povos indígenas, a escola passa a atuar como guardiã da memória e da continuidade desses povos. A escola é ressignificada num processo que a autora explicita com a imagem do “giz”:

Utilizo o giz para simbolizar a ressignificação da escola, a partir da nossa concepção de educação, fazendo frente à escola que chega como instituição externa, em um primeiro momento desagregadora de nossa cultura. Somos Xakriabá e, após muita luta, podemos construir narrativas em que contamos a nossa própria versão da história, respeitando os processos próprios de uma escola diferenciada, que não suprime o conhecimento e o modo de ser Xakriabá. **O Giz é uma referência ao que chamamos de "amansamento da escola"**. (CORREA, 2018, p.61-62, grifo nosso)

Esse processo de ressignificação da escola e seus elementos a partir da realidade e dos conhecimentos locais pode ser compreendido, na perspectiva de Célia Xakriabá, como o ato de “amansar o giz”, isto é, tornar a escola um instrumento sensível, que escuta a terra e o pulsar da coletividade, rompendo com a rigidez do currículo colonizador. A autora descreve essa expressão da seguinte forma:

Ao falar do tempo do Giz, trago uma reflexão de como o giz chega junto com a instituição escolar como uma ferramenta de domínio, também com o propósito de colonizar. Mas logo, percebendo isso, o povo Xakriabá **"amansa" esse giz**, para utilizá-lo em nosso favor. No decorrer das narrativas percebemos que o mesmo giz que por muito tempo foi usado para reproduzir um único lado da história do Brasil, no território Xakriabá foi amansado para ensinar a partir da nossa história que tinha sido recoberta (no sentido de algo que foi embrulhado, que ficou escondido). (CORREA, 2018, p. 176-177, grifo nosso)

Assim, a metáfora do giz representa o momento de ressignificação da escola a partir da educação Xakriabá. É o enfrentamento da escola eurocêntrica colonizadora que invisibiliza a nossa cultura. “Amansar o giz” simboliza a luta por uma escola que não suprime os saberes e os modos de ser indígenas, uma escola diferenciada, onde há liberdade para a expressão das narrativas e histórias contada pelos povos indígenas, como os Xakriabá. É uma “indigenização” da escola que deixa de ser uma instituição colonial e passa a ser um instrumento de valorização das culturas indígenas e de luta política.

Para nós, Apurinã, a “educação territorializada” passa por um processo de “amansamento” e de “indigenização” da escola que deve permitir que os estudantes aprendam não apenas os conteúdos escolares formais do mundo não indígena, mas também os

conhecimentos sobre o nosso mundo: os saberes da floresta, os ciclos das águas e das plantas, as práticas de cura com ervas, os ensinamentos dos mais velhos, etc. Esses ciclos foram apresentados na “Oficina Memórias vivas Apurinã”, como mostrarei adiante. Nessa perspectiva, a “educação territorializada”, ao criar caminhos próprios de aprendizagem que são ao mesmo tempo pedagógicos e políticos, não apenas resiste, mas propõe uma reexistência, pois recupera e afirma a importância epistemológica dos saberes dos povos originários.

Essa educação ocorre quando se aprende a caminhar nos varadouros, nas idas e vindas dentro da aldeia, na relação com os mais velhos, com os nossos pais, etc. Ela produz nosso pertencimento ao povo Apurinã, define a nossa identidade. O conjunto das nossas experiências com o nosso território forma esse aprendizado. É a nossa formação para viver a vida, a nossa escola Apurinã antes da escola.

A “educação territorializada” procura recuperar toda essa experiência que define a nossa própria identidade. É uma política pública em construção pelos próprios pesquisadores indígenas, baseada nos saberes de cada povo. Assim, cada pesquisador indígena contribui para a construção dessa política pública com aspectos fundamentados nos saberes de seu povo e na relação com seu território.

A luta por uma educação que respeite e contemple esses anseios indígenas é uma pauta antiga e central do movimento indígena no Brasil. Um exemplo notório foi a tenda “Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena” (FNEEI), que ocorre anualmente em Brasília durante o Acampamento Terra Livre (ATL). Nesse espaço, professores indígenas, vindos de todas as regiões do país, reúnem-se para debater e planejar ações e projetos educacionais voltados às populações indígenas do Brasil.

Entre os dias 07 e 11 de abril de 2025, durante a 21ª edição do Acampamento Terra Livre (ATL), a Tenda da Educação e Cultura Indígena foi espaço de encontro, escuta e articulação de professores, estudantes, gestores e lideranças indígenas de todas as regiões do Brasil. Com a participação entre 800 a 1.000 representantes de diferentes povos – como Atikum, Baniwa, Baré, Borari, Dessano, Xacriabá, Fulniô, Guajajara, Guarani, Kaiapó, Kambeba, Kaingang, Kariri, Kokama, Kuikuro, Kura-Bakairi, Munduruku, Pankararu, Pataxó, Wapichana, Piratapuaia, Mendonça-Potiguara, Sateré-Mawé, Mura, Ticuna, Tukano, Tupinambá, Tupinikim, Xavante, Xikrin, Xukuru entre outros – **o momento reafirmou o compromisso coletivo com a luta por uma educação escolar indígena de qualidade, intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária para todos os povos.** (Documento Final da Tenda da Educação e Cultura Indígenas - ATL 2025, grifo nosso).

Com um forte viés político de resistência e insurgência, a “educação territorializada” opõe-se ativamente às estruturas que, historicamente, destruíram as memórias, os saberes e os

territórios dos povos originários e tradicionais. Essa postura de confronto e a simultânea afirmação de modos de vida próprios diante da lógica colonial configuram precisamente o que Nego Bispo define como “contracolonial” (ver carta final do FNEEI 2025 em anexo A). Essa nova educação nasce da relação com a natureza e seus elementos, tendo a oralidade como principal metodologia de transmissão.

A “educação territorializada” surge como uma política pública para se opor e transformar a educação colonial que sempre foi usada para integrar os povos indígenas à lógica homogeneizadora do Estado. É uma nova epistemologia contra a educação colonial que, primeiro, nos alfabetiza em português, matando nossas línguas maternas; depois, nos ensina uma história alheia e descontextualizada que causa o apagamento das nossas histórias, dos nossos saberes e dos nossos valores.

Importante destacar que essa “nova epistemologia” é nova apenas para o Estado, pois, para o meu povo Apurinã, para os povos indígenas e para outros povos tradicionais, ela é mais do que conhecida. É uma epistemologia de base ancestral, um conhecimento vivido e transmitido por gerações.

No capítulo anterior, mostrei com o exemplo do meu povo Apurinã, que o processo de nucleação das escolas rurais acarretou a perda progressiva do contato dos estudantes com o seu território e, conseqüentemente, com elementos culturais ancestrais fundamentais. Essa desconexão manifesta-se, por exemplo, no distanciamento das gerações mais novas em relação aos conhecimentos tradicionais, como o manejo da macaxeira adequada para consumo, a identificação dos ciclos lunares para o plantio, o significado do rapé (*awry*), as técnicas de deslocamento na floresta, os significados do ritual do *Xingané*, as histórias dos antepassados, bem como no menor engajamento nas lutas do movimento indígena. Evidenciei como essa separação da escola do território acarreta uma série de desafios e perdas para o povo Apurinã e para os povos indígenas de modo geral. Essas perdas vão muito além da escola.

Pensar e implementar uma “educação territorializada” também desafia as barreiras do conhecimento enraizadas no meio acadêmico. Como Célia Xacriabá, defendendo que educação e território devem estar sempre presentes e interconectados. Lutar pela “educação territorializada” implica reconhecer que, além da academia, outras instâncias e agentes também produzem conhecimento, como é o caso dos narradores e sábios indígenas que têm suas ciências próprias baseadas nos conhecimentos que eles possuem de seus territórios.

A produção da ciência encontra-se em crise e é necessário **reconhecer outras instâncias que também produzem conhecimentos e conceitos. Considerar outras formas de agência e agentes, as “narrativas e narradores” como potência de uma episteme nativa**, com referência na ciência do território. Isso seria o correspondente a reterritorializar e nos possibilitaria ressignificar as escolas e universidades. Acredito que só teremos um melhor equilíbrio da mão na caneta, quando os pés estiverem sustentados no chão do território. (CORREA, 2018, p. 214-215, grifo nosso).

Assim, a “educação territorializada” é uma redefinição da escola e do processo de ensino-aprendizagem dos povos indígenas. Ela está intrinsecamente ancorada no território, nos saberes, nas práticas, nas ciências e na identidade de cada povo indígena. Trata o corpo e o território como uma unidade inseparável no processo educativo. “Se a escola tem poder de reprodução e de dominar pensamentos, então vamos usar ela a nosso favor e dominar ela com nossa cultura, vamos indigenizar ela, considerando o modo de ser Xakriabá.” (CORREA, 2018, p. 196). É uma educação que emerge da luta e da resistência, que busca transformar as estruturas educacionais a partir das lógicas e visões de mundo de cada povo indígena.

Pensar a “educação territorializada” numa perspectiva de política pública é repensar a escola a partir da ciência indígena. Para isso, precisa-se retomar a escola, que foi historicamente um braço da colonização, para usá-la como ferramenta de luta e resistência, aliada ao saber ancestral e à valorização e reconhecimento das tecnologias indígenas desenvolvidas nos territórios.

Como Célia Xakriabá, o pesquisador indígena Kaiowá Eliel Benites (2014) também oferece uma importante contribuição para entendermos a ideia de “educação territorializada”. Refletindo sobre o processo de alfabetização do seu povo Kaiowá e Guarani, Benites desenvolveu uma pesquisa, cujo objetivo principal foi descrever e analisar a trajetória de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue.

Assim, Eliel Benites propõe uma escola inserida no processo de retomada dos povos Kaiowá e Guarani, fundamentada no que ele denomina, de forma significativa, como um processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena. Nesse processo, o autor destaca a importância de “desconstruir sujeitos com uma visão linear, estática, realista, mecanicista e objetivista, resultado de um currículo tecnicista,” afirmando que isso “requer a retomada da cosmologia tradicional” (BENITES, 2014, p. 75). Para tanto, segundo ele, é necessário desfazer certas concepções herdadas de um modelo de escolarização que, até 1988, operava sob a lógica do apagamento das marcas culturais e identitárias dos povos indígenas. Somente a partir dessa desconstrução seria possível construir, de fato, reconstruir uma educação escolar verdadeiramente territorializada.

Dessa forma, Benites faz uma desconstrução do modelo escolar mecânico, alienante e integracionista para promover uma educação escolar indígena que seja capaz de contemplar os processos próprios de ensino e aprendizagem, valorizando o diálogo com os conhecimentos tradicionais de seu povo. Ele também salienta que essa educação tradicional deve estar ancorada no território. Assim, segundo ele:

A educação tradicional e o ser Kaiowá e Guarani dependem, intrinsecamente, do território. **A identidade também produz o território, um depende do outro, numa ligação baseada na espiritualidade.** A educação tradicional é uma educação espiritual, que constitui o sujeito kaiowá e guarani, que o conecta ao mundo físico e espiritual. (BENITES, 2014, p.127, grifo nosso).

Essa desconstrução da escola colonial começa com a conscientização por parte dos professores que eles próprios são fruto de uma formação tecnicista. De fato, os educadores indígenas foram geralmente formados por currículos tecnocráticos que consolidaram uma perspectiva instrumentalizada da escola. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma que é, primeiramente, interna e subjetiva.

Nesse processo surgem novos desafios, desencadeados pelo fato de que os professores indígenas, sujeitos que atuam nessa nova escola, **são resultados e frutos da educação escolar anterior que tinha outros objetivos.** Estes professores foram formados a partir de currículos tecnocráticos, sedimentando profundamente um tipo de visão sobre a escola, uma visão mecânica, tecnicista do mundo e a sua realidade. Estas são barreiras que dificultam quando se pretende construir, de fato, a educação escolar indígena com currículos específicos e diferenciados. (BENITES, 2014, p.73, grifo nosso).

Nesse tipo de educação tecnocrática, pouco espaço é dado à reflexão crítica, à pluralidade de saberes ou à valorização das experiências culturais e subjetivas dos estudantes, o que é especialmente problemático no contexto da educação indígena. Assim, Benites chama atenção para a necessidade de reconstruir a escola indígena com novas bases. Esse processo deve iniciar com uma mudança de mentalidade que procura criar, o que ele denomina, na experiência Kaiowá e Guarani, de “espaços alternativos”.

Mesmo com o grande esforço dos professores indígenas de fazer o “diferente” na sua prática pedagógica, eles ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade. Para romper essas algemas procuramos, nos **espaços alternativos** do contexto escolar, fazer a educação com a metodologia kaiowá e guarani. Mas parece que a necessidade de responder às demandas externas - e não às internas - ainda orienta a prática da educação escolar. (BENITES, 2014, p.127).

A “educação territorializada” dialoga com o que Benites descreve aqui como “espaços alternativos”, ou seja, locais dentro da aldeia onde se realizam atividades formativas tradicionais, próprias do território. Assim, esses “espaços alternativos” são os lugares onde a educação tradicional é realizada, por exemplo, a “Unidade Experimental, o Viveiro de Mudanças e a Casa de Reza.” (BENITES, 2014, p.93). São ambientes educativos construídos no contexto da Escola Indígena Nandejára Pólo, na Reserva Indígena Te’ýikue, que surgiram com o objetivo de subverter o currículo tradicional hegemônico e homogeneizador e, ao mesmo tempo, promover uma educação escolar com uma metodologia Kaiowá e Guaraní. Eles são vistos como uma “nova caminhada” (*Oguata Pyahu*) na construção da educação escolar indígena, pautada na coletividade, espiritualidade e na busca pelo “*teko porã*” (o belo, o bem-estar) desse povo indígena.

A Unidade Experimental é uma unidade onde se realizam as práticas do cultivo e da vivência da terra pelos alunos e professores da Escola Nandejára Pólo. Esta Unidade foi instalada em agosto de 2001, com o objetivo de realizar o plantio de sementes e mudas tradicionais, como milho branco, batatas, feijões, cana, produção de hortaliças, produção de frutas, plantas medicinais, recuperação natural de solos, recuperação de matas ciliares e nascentes de rios.

Este espaço foi, originalmente, pensado nos Fóruns de 2000 e 2001, a partir da preocupação da comunidade com a formação dos alunos na perspectiva de retomar os valores tradicionais na escola, vivenciar o cultivo da terra que estava sendo esquecido, aprender outras tecnologias para ajudar a atuar melhor no meio ambiente sem degradá-lo e preparar os alunos para ajudar a família na produção de alimentos. (BENITES, 2014, p.113).

Assim, esses “espaços alternativos” passaram a integrar o currículo escolar dos Kaiowá e Guaraní que criaram seu jeito próprio de educação indígena. Esses espaços são estratégicos para a construção da educação escolar indígena. São locais onde se ensina a própria epistemologia da escola indígena Kaiowá e Guaraní. Por meio desses espaços, a escola torna-se um lugar de resistência que estimula o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos ocidentais.

A “Unidade Experimental” é apenas um exemplo desses “espaços alternativos” fundamentais no processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te’ýikue. Localizada fora do prédio convencional da escola, ela se apresenta como uma área educativa que complementa outras atividades de ensino.

Nestes espaços educativos da Reserva Indígena Te’ýikue (Unidade Experimental, Viveiro de mudas, Casa de Reza e sala de aula), os professores indígenas buscam, continuamente, através das práticas pedagógicas, o diálogo entre os conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani e os outros conhecimentos. **Os espaços alternativos são estratégicos para a construção da escola indígena.** Foram se constituindo

como espaços de práticas e exercícios contínuos de espiritualização do ambiente escolar e de subjetivação das pessoas. Isto formou a epistemologia que caracteriza a escola indígena kaiowá e guarani, com seus espaços alternativos. (BENITES, 2014, p.123).

A “Unidade Experimental” é um espaço de vivência do território. Nela, são realizadas práticas de cultivo e vivências da terra por alunos e professores, com o objetivo de estimular a produção de alimentos usando a metodologia da educação tradicional Guarani Kaiowá, sem abrir mão de novas tecnologias. Outros projetos, como gestão ambiental, o viveiro de mudas e práticas culturais na casa de reza também integram a escola. Eles funcionam como atividades extracurriculares que fogem dos padrões do currículo oficial e onde a educação tem a identidade Kaiowá e Guarani.

O espaço da unidade experimental estimula e valoriza os elementos que tornam o sujeito kaiowá e guarani, a sua subjetividade própria, as sensibilidades tradicionais, como ouvir o tempo, interpretar a natureza, a forma de se relacionar com a família, conhecer as suas raízes históricas, as histórias que fundamentam a existência e a perspectiva que orienta a visão tradicional. O que buscam as práticas pedagógicas dos professores é fazer o exercício daquilo que é fundamental para tornar-se um bom Kaiowá e Guarani. Para isso é necessário que as crianças convivam com os outros, sentindo a natureza, ouvindo as boas palavras, trabalhando em mutirão, comendo as comidas típicas, conhecendo os animais e as histórias antigas, respeitando os mais velhos, percebendo as linguagens dos ventos, das chuvas, do trovão, do dia, da noite e, assim, compreender o que o ambiente está tentando dizer através das outras linguagens. (BENITES, 2014, p.119).

Assim, ao ser absorvida pela comunidade, a escola expandiu-se para além de suas paredes. Ela perdeu a rigidez do espaço no qual foi confinada para abarcar a aldeia e o território. Essa ampliação de horizontes só foi possível porque os indígenas entenderam que as práticas de ensino na sala de aula precisam ter relação com o entorno da escola. A cosmologia Kaiowá e Guarani vê o mundo como uma rede espiritual, social e ambientalmente integrada. Nessa visão, o papel do ser humano é fortalecer essa rede, vivenciando o território e conectando-se com a espiritualidade e a comunidade.

Em seu trabalho, Eliel Benites também destaca o papel fundamental do professor indígena nesse processo de transformação da escola e na efetivação da “educação territorializada”. São os professores que “sempre se envolviam nas reuniões com a comunidade, intermediando as discussões, assumindo, juntos, a responsabilidade de efetivar uma nova proposta da educação” Benites (2014, p.83). Assim, o professor indígena precisa ter uma ligação estreita com a comunidade, com as famílias, com os rezadores, etc. Ele deve ser o articulador desse processo que procura trazer os conhecimentos e valores tradicionais para dentro da escola. Ele deve trazer o espírito Kaiowá e Guarani para esse espaço. O professor

precisa entender a escola como o lugar de vivência do ideal para o sujeito Kaiowá e Guarani na atualidade, rejeitando a imposição colonial e construindo uma nova relação entre os saberes. A nova escola precisa ser capaz de construir esse diálogo com a comunidade, com os pais e as famílias. O professor é o articulador desse diálogo. Vejamos o que diz o professor Lídio sobre o papel do educador indígena:

O professor indígena tem que ter a ligação com a comunidade, família, sua escola e rezador; a questão cultural tem que ter esta relação estreita. (...) como deve ser feita esta ligação? Como ocorre na casa e como a escola pode contribuir para esta ligação, para dialogar a educação escolar indígena dentro do trabalho da escola? Como o Guarani Kaiowá lida lá com sua família e como a escola tem que fazer esta ligação para dar resposta a ele, para dialogar com o trabalho? Então a escola tem que ter este diálogo com a comunidade, esta relação entre escola e comunidade, [com] os pais, famílias. apud (BENITES, 2014, p.83).

Em suma, entre os Guarani e Kaiowá, os “espaços alternativos” e os professores indígenas, com o apoio da comunidade, conseguiram desenvolver uma estratégia de subversão do currículo hegemônico e de reconstrução dos valores, conhecimentos e identidade indígena. Como no caso dos Xakriabá, o processo educacional dos povos Kaiowá e Guarani nos ajuda a compreender o caminho para territorializar a educação.

A ideia de “territórios etnoeducacionais” também nos ajuda a aprofundar a nossa compreensão da “educação territorializada” como política pública. O pesquisador indígena Baniwa, Gersem Luciano (2011) discutiu a categoria de “territórios etnoeducacionais” e a relação entre território e educação escolar indígena.

O conceito de “territórios etnoeducacional” surgiu no âmbito das discussões sobre a reestruturação da educação escolar indígena. Entre 2008 e 2011, como Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena no MEC, Gersem Baniwa esteve envolvido nesse processo. Para aperfeiçoar a educação indígena, o Decreto 6861/2009 criou os chamados “territórios etnoeducacionais”:

Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações. Os TEE foram criados em 2009, por meio do Decreto Presidencial 6861/2009. (LUCIANO, 2011, p.241)

Assim, os “Territórios Etnoeducacionais” (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas a partir da história de lutas e reafirmação

étnica dos povos indígenas. O objetivo dessas lutas indígenas era (e continua sendo) garantir os direitos territoriais e políticas específicas para os povos indígenas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Os TEE funcionam como uma mesa de diálogo, coordenada pelo MEC, por meio de uma comissão gestora que elabora diagnósticos, planos de ação e acompanhamento.

O Decreto que criou os TEE também determinou que os sistemas de ensino, nas três esferas de governo, passassem a atender as demandas educacionais dos povos indígenas com base em suas realidades específicas. Ou seja, que a organização dos serviços educacionais deveria ser feita de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas tradicionais e considerar os “etnoterritórios”.

A idéia de etnoterritório, balizando políticas públicas voltadas aos povos indígenas, é uma importante inovação conceitual no âmbito do Estado brasileiro, na medida em que pode mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dos dirigentes, dos gestores, e dos técnicos do governo. O Decreto estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais dos povos indígenas a partir de suas realidades e relações socioculturais conectadas aos seus etnoterritórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deveria deixar de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, levando em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos. (LUCIANO, 2011, p. 309).

É importante ressaltar que nem todos os indígenas do Brasil vivem em aldeias ou nas zonas rurais. A realidade é muito diversa. Existem indígenas morando em cidades, outros em territórios já demarcados, em processo de demarcação, etc. O uso da palavra “etnoterritorio” supõe o direito à terra, uma demanda antiga e primordial dos povos indígenas que continua de atualidade. O território simboliza e concretiza a relação ancestral e espiritual de um determinado povo indígena com sua terra. Assim, o processo de demarcação de uma terra indígena é uma condição essencial, pois representa o reconhecimento e a possibilidade de reafirmar essa conexão vital do povo com seu território. Como afirma Gersem Baniwá:

Mesmo considerando que muitos povos indígenas no Brasil não vivem mais em suas terras ancestrais, por terem sido expulsos e deslocados ao longo da história de colonização, não diminui a importância do território no imaginário e na vida diária desses povos, razão pela qual o direito à terra continua sendo a principal reivindicação. E quando há o reconhecimento de alguma terra, ainda que não seja ancestral ou originária, este território é comemorado, pois ele simboliza e concretiza a relação ancestral e espiritual com o território cosmológico. (LUCIANO, 2011, p.310).

Segundo o autor, a noção de território indígena ou “etnoterritório” vai além das concepções geográficas e fundiárias hegemônicas. Essa noção recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico que define as terras tradicionais e ancestrais para nós, indígenas. Nesse sentido, “etnoterritório” é o local de origem do mundo, onde se manifestam e se atualizam rituais, crenças, histórias e mitos que estruturam a identidade e a cosmovisão de cada povo. O respeito à diversidade e à especificidade das relações dos povos indígenas com seus territórios é essencial para a efetiva construção das autonomias indígenas. Assim, Gersem Baniwá nos convida a uma reflexão profunda sobre a reconfiguração do Estado-nação a partir da agência e da concepção territorial dos povos indígena.

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território, que buscam aproximar política e território e que constroem estratégias de autonomia. A importância que tais territorialidades alternativas têm para a organização política do espaço nacional e para a construção de novas formas de convivência nacional sob múltiplas formas de apropriação do território é fundamental para se construir as autonomias indígenas. (LUCIANO, 2011, p.310)

O conceito de “etnoterritório” enfatiza a importância simbólica e prática do território indígena, superando a noção tutelar de “terra indígena” como categoria jurídica estabelecida pelo Estado para lidar com povos indígenas sob tutela. Ela recupera o sentido e a força do espaço simbólico, cosmológico, tradicional e ancestral dos povos indígenas.

Esse reconhecimento dos nossos territórios indígenas como locais de onde emanam e nascem saberes, onde se produzem e reproduzem as nossas ciências ancestrais, caminhando “com pé no chão”, mas “fazendo o papel falar”, como diz a parenta Valdelice Veron, é essencial para produzirmos as políticas públicas que necessitamos a partir do nosso olhar. Só assim a “educação territorializada” pode se torna uma realidade vivida e não apenas sonhada.

Em suma, Gersem Baniwá não apenas descreve a criação dos “Territórios Etnoeducacionais”, da qual participou ativamente, mas também os analisa como uma inovação política e conceitual importante. Ele articula o conceito de “etnoterritório” à luta indígena por terra e autonomia. A educação escolar indígena territorializada é uma dimensão dessa luta maior dos povos indígena por sua autonomia.

3.1. A Educação Territorializada Apurinã: um projeto em construção

Todos esses autores indígenas buscam superar uma educação colonial e pensar os rumos de uma “educação territorializada” para os povos indígenas. Eles foram essenciais para a minha pesquisa que procura justamente pensar essa educação para a minha Aldeia Chaparral. Olhando para a realidade do meu povo, o caminho ainda é longo e difícil. Ele começa, por exemplo, pela valorização do ensino da língua materna, por trazer para a educação os caminhos dos castanhais, os igarapés, os barreiros de caça, as nossas roças, etc. Precisamos valorizar o nosso ambiente, os nossos saberes e a nossa ancestralidade Apurinã para a construção do nosso currículo escolar.

A “educação territorializada” na Aldeia Chaparral ainda é um projeto em construção. Como mostrei no capítulo 2, a comunidade não dispõe atualmente de uma escola física e a escolarização dos alunos é realizada com muitas dificuldades em escolas nucleadas, fora do território e na cidade de Boca do Acre. A luta do povo Apurinã da Aldeia Chaparral pela retomada de seu território educacional, pela construção de sua própria escola dentro da comunidade, tem sido sistematicamente negada. Foram realizadas várias reuniões na aldeia que juntaram as famílias, o coordenador de educação indígena, o cacique, etc. Algumas dessas reuniões também contaram com a presença da FUNAI/CTL de Boca do Acre. Também foram feitos documentos solicitando a construção de uma escola na Aldeia Chaparral. No entanto, como mostrei no capítulo anterior, a nossa demanda ainda não foi atendida pela secretaria de educação do município. Em fevereiro de 2025, já com uma nova gestão municipal, foi elaborado um novo documento pedindo novamente a construção da escola. Fui pessoalmente com o cacique da TI Boca do Acre, Edmilson Apurinã, entregar esse documento, mas sequer fomos recebidos pelo novo secretário de educação.

Hoje, a Aldeia Chaparral possui aproximadamente 300 habitantes (IBGE, 2022). Para a realização da pesquisa do censo escolar, foram visitadas 32 famílias, resultando no cadastro de dados referentes a 112 pessoas. As visitas, entrevistas e oficinas permitiram observar percepções distintas sobre a importância da construção de uma escola dentro do nosso território indígena. Nem todos os moradores compreendem a importância de se ter uma escola no nosso território. Essa percepção ficou evidente durante as visitas para o censo escolar. Quando fiz a pergunta: “Qual a importância de uma escola dentro da aldeia?”, as respostas da comunidade foram variadas. Algumas vozes foram contrárias, dizendo, por exemplo, que já existe transporte escolar, que os estudantes já frequentam escolas próximas ou na cidade de

Boca do Acre, onde o ensino é melhor, que o ensino na aldeia não seria qualificado, etc. Ou seja, para alguns membros da minha comunidade, ainda prevalece a ideia de que a educação fora da aldeia oferece uma formação melhor. Essas pessoas também relataram que os alunos ficavam muito soltos quando havia aulas na aldeia, que eles passavam grande parte do tempo brincando e demoravam para aprender a ler e escrever.

Contudo, essas vozes são minoritárias. A maior parte dos moradores salienta a importância de ter uma escola na aldeia, porque os alunos ficariam mais próximos de casa, não passariam tanto tempo longe, com pessoas desconhecidas, não enfrentariam viagens cansativas. Eles também se alimentariam melhor, poderiam ajudar nos afazeres domésticos, limpar o roçado, pescar, realizar atividades cotidianas da vida da aldeia, etc. Outras pessoas também relataram que a presença de uma escola na comunidade valorizaria os Apurinã que já são formados na universidade, possibilitando que eles assumam funções como professores, gestores e coordenadores de educação, ou seja, a escola na aldeia também criaria oportunidades de emprego para os próprios membros da Aldeia Chaparral.

Os impactos negativos de uma educação descontextualizada, realizada fora do território, são percebidos e sentidos por todos. Contudo, essa constatação não leva a uma maior reflexão crítica sobre a escola e seu papel. Mesmo se a maioria dos moradores é favorável à construção de uma escola na comunidade que atenda às necessidades educacionais das famílias, a ideia de uma “educação territorializada”, em seu sentido amplo, vem sendo construída lentamente, mas não está plenamente consolidada na Aldeia Chaparral do km 45,

A minha pesquisa possibilitou fazer um diagnóstico da educação escolar na Aldeia Chaparral e aprimorar a nossa reflexão coletiva sobre a “escola territorializada”. Compartilhei as minhas ideias com a comunidade por meio de oficinas, reuniões, rodas de conversas, diálogos informais e convivência comunitária. Em todos esses momentos apresentei e discuti o tema da minha pesquisa. Apresentei o conceito de “educação territorializada” para estimular uma reflexão crítica sobre a educação escolar atual. Busquei identificar os principais pontos positivos e negativos, promovendo uma compreensão mais precisa do que significaria essa “educação territorializada” e dos desafios que o povo Apurinã da Aldeia Chaparral enfrenta hoje no campo educacional. De modo geral, os resultados de todas essas reuniões, oficinas e conversas foram os seguintes:

- Uma pequena parcela dos moradores da aldeia ainda não compreende a importância de se ter uma escola localizada no próprio território. Embora

vivenciem os impactos negativos do modelo de escolarização nucleada e desterritorializada, eles não reconhecem essa condição como um problema significativo.

- A maioria da comunidade entende que é importante ter uma escola na aldeia, pois reconhece as dificuldades impostas pelos deslocamentos até as instituições localizadas fora do território e os prejuízos decorrentes dessa situação.
- Entre os que defendem a construção de uma escola na aldeia, as razões apresentadas são de ordem prática: o acesso facilitado às aulas para os estudantes que vivem no território.
- A reivindicação de uma escola na aldeia não é, em geral, acompanhada de uma reflexão política mais ampla sobre a “escola territorializada” e sua importância para o fortalecimento da identidade e da cultura Apurinã.
- De modo geral, entre os participantes da pesquisa, havia pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre a proposta de uma “educação territorializada”. Esse entendimento começou a ser construído de forma mais consistente nas conversas, entrevistas, reuniões e oficinas realizadas na aldeia.
- Ao final de todo esse processo foi construído um consenso entre a maior parte das pessoas que participaram da pesquisa. Elas manifestaram o desejo coletivo de ter uma escola construída na própria aldeia e começaram a delinear os contornos do que seria uma “educação territorializada” na Aldeia Chaparral.

3.2. “Oficina Memórias vivas Apurinã”

Figura 19: Comunidade reunida na primeira oficina



Fonte: arquivos pessoais, 2023.

A “oficina Memórias Vivas Apurinã” foi uma das principais estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa de campo para pensarmos coletivamente os contornos do que seria, para nós, uma “educação territorializada”. Essa oficina foi estruturada em dois encontros que aconteceram nos dias 12 de agosto de 2023 e 25 de janeiro de 2025. O primeiro contou com a participação de trinta pessoas e o segundo com sessenta pessoas. Ambas contaram com a presença do cacique, de anciãos, mulheres, jovens e pais de alunos.

A dinâmica utilizada procurou promover a escuta ativa e a livre expressão de ideias, em rodas de conversa, onde se estimulava a narração das vivências escolares, a linha do tempo da educação na aldeia e os saberes do território. Foram utilizados elementos visuais, como desenhos e fotografias antigas, para estimular as narrativas. As oficinas permitiram não

apenas a coleta de dados, mas também a construção conjunta de conhecimentos e a identificação de demandas e aspirações relacionadas à educação.

A primeira oficina iniciou com o momento da “indisciplina”. Todos os presentes foram convidados a falar, sem medo. Formamos um círculo para dançar o *Xingané* e, em seguida, apresentei o MESPT e sua proposta para situar as pessoas no contexto no qual a minha pesquisa estava inserida. Descrevi o programa como um lugar de encontros interculturais, de respeito e acolhimento. Expliquei que o MESPT contava com a presença de indígenas, quilombolas, povos de terreiro, e profissionais aliados. Também mencionei as dificuldades para a obtenção de bolsa de estudo, etc.

As falas iniciais dos presentes ressaltaram a importância do território. A terra é nossa Mãe, o lugar de onde vêm os alimentos e que sustenta as nossas vidas. O território, lugar geográfico, mapeado por GPS, onde há gestão territorial e governança, também é o lugar da subjetividade, das agências, do pertencimento, dos saberes e fazeres, e do bem-viver.

Em seguida, apresentei a temática da “educação territorializada”, tomando como exemplo categorias êmicas que estão na pesquisa de Célia Correa Xakriabá (2018). A primeira é o “barro”, que significa o conhecimento a partir das mãos, as práticas corporais a partir do chão do barro. Nesse tempo, não tinha escola e a educação acontecia pela oralidade. Esta categoria pode se associada à terra.

A segunda categoria é o “Genipapo”, elemento que faz a pintura, fortalece a identidade, não na escola mais no cotidiano. A pintura pinta o espírito, demarca a identidade. Como explica a autora, essa categoria também está intimamente ligada ao território:

Quanto ao período do **Genipapo**, faço referência aos momentos rituais em que as nossas tradições se materializam em nossos corpos. O povo Xakriabá e o genipapo estabeleceu historicamente uma forte relação com as pinturas corporais, representando o fortalecimento da nossa identidade como um dos processos que configuram a nossa forma de fazer educação indígena (não na escola, mas em nosso cotidiano). Quando nós nos pintamos, em momentos específicos, acreditamos que não é somente a pele que está sendo pintada, mas o próprio espírito. A pintura corporal marca e demarca a identidade, neste contato entre o corpo e o espírito. (CORREA, 2018, p.61, grifo nosso)

A terceira categoria é o “amansar do giz”. Como já expliquei, entre os Xakriabá, ela exprime uma ressignificação da escola a partir de educação indígena. O giz nos ensina o português, mas nós devemos ensinar a escola diferenciada ao giz para ele respeitar o nosso modo ser, a nossa cultura, a nossa identidade.

Ainda inspirado na pesquisa de Célia Xakriabá, abordei o calendário sócio-cultural, como um elemento troncal dos saberes e fazeres que acontecem no nosso cotidiano. Nesse

sentido, surgiu a importância da categoria “território corpo” ou “corpo-território”, onde o nosso conhecimento também está na palma da mão, na pintura corporal, no canto ancestral. Embora esses saberes e fazeres indígenas não sejam reconhecidos pela academia, essa nova perspectiva de construir conhecimento pode ser chamada de uma “nova epistemologia” na medida em que é um conhecimento presente e construído a partir das tecnologias indígenas.

O conhecimento indígena, enraizado e ancorado na ciência do território, sustenta e alimenta as vivências que envolvem o “corpo-território”. Procurei expor essas ideias na oficina “Memórias vivas Apurinã”. Também apresentei como nasceu a minha pesquisa de mestrado. Para tanto, retomei as ideias do meu memorial que intitulei “do pé no chão da aldeia à sala da universidade: percepção de um Apurinã”, apresentando no primeiro capítulo desta dissertação. Assim, mostrei para a minha comunidade que a minha pesquisa sobre a “educação territorializada” surge da minha própria história e vivência escolar, no território Apurinã e fora da aldeia.

Figura 20: Segunda oficina memórias vivas Apurinã



Fonte: arquivos pessoais, 2025.

A segunda “Oficina Memórias Vivas Apurinã” iniciou com um café da manhã compartilhado. Estavam presentes mães e pais de alunos, anciãos, professores e professoras, e estudantes. Apresentei novamente o objetivo da oficina para a comunidade. Retomei a ideia da “educação territorializada”, mas, dessa vez, procurando contextualizá-la com as práticas e

saberes da nossa Aldeia Chaparral. Ouvi os participantes e as histórias que eles contaram. Essa oficina resultou na construção coletiva do calendário anual de sabores e do calendário de plantação que apresento a seguir.

3.2.1. O calendário de sabores

O calendário de sabores apresenta as frutas que frutificam ao longo do ano e que podem fazer parte da alimentação escolar na Aldeia Chaparral:

Tabela 1: O calendário de sabores

Janeiro	Pupunha, cupuaçu, graviola, abacaxi, abacate, limão, acerola, banana, mamão, melão, buriti, patoá, abacaba e pequi.
Fevereiro	Pupunha, cupuaçu, graviola, abacaxi, abacate, limão, banana, mamão, melão, buriti, patoá, abacaba e pequi.
Março	Laranja, graviola, abacaxi, limão, banana, tangerina, mamão, melão e buriti.
Abril	Laranja, banana, tangerina, mamão, melão, buriti e açaí.
Maiο	Laranja, banana, tangerina, mamão, melão, buriti e açaí.
Junho	Laranja, banana, tangerina, mamão, melão, buriti e açaí.
Julho	Banana, mamão e melão.
Agosto	Banana, mamão, melancia e melão.
Setembro	Banana, mamão, melancia, melão, maracujá e tucumã.
Outubro	Banana, mamão, melão, maracujá e tucumã.
Novembro	Manga, acerola, banana, mamão, melão e tucumã.
Dezembro	Manga, abacate, acerola, banana, mamão, melão e tucumã.

Fonte: Elaborado pelo autor 2025.

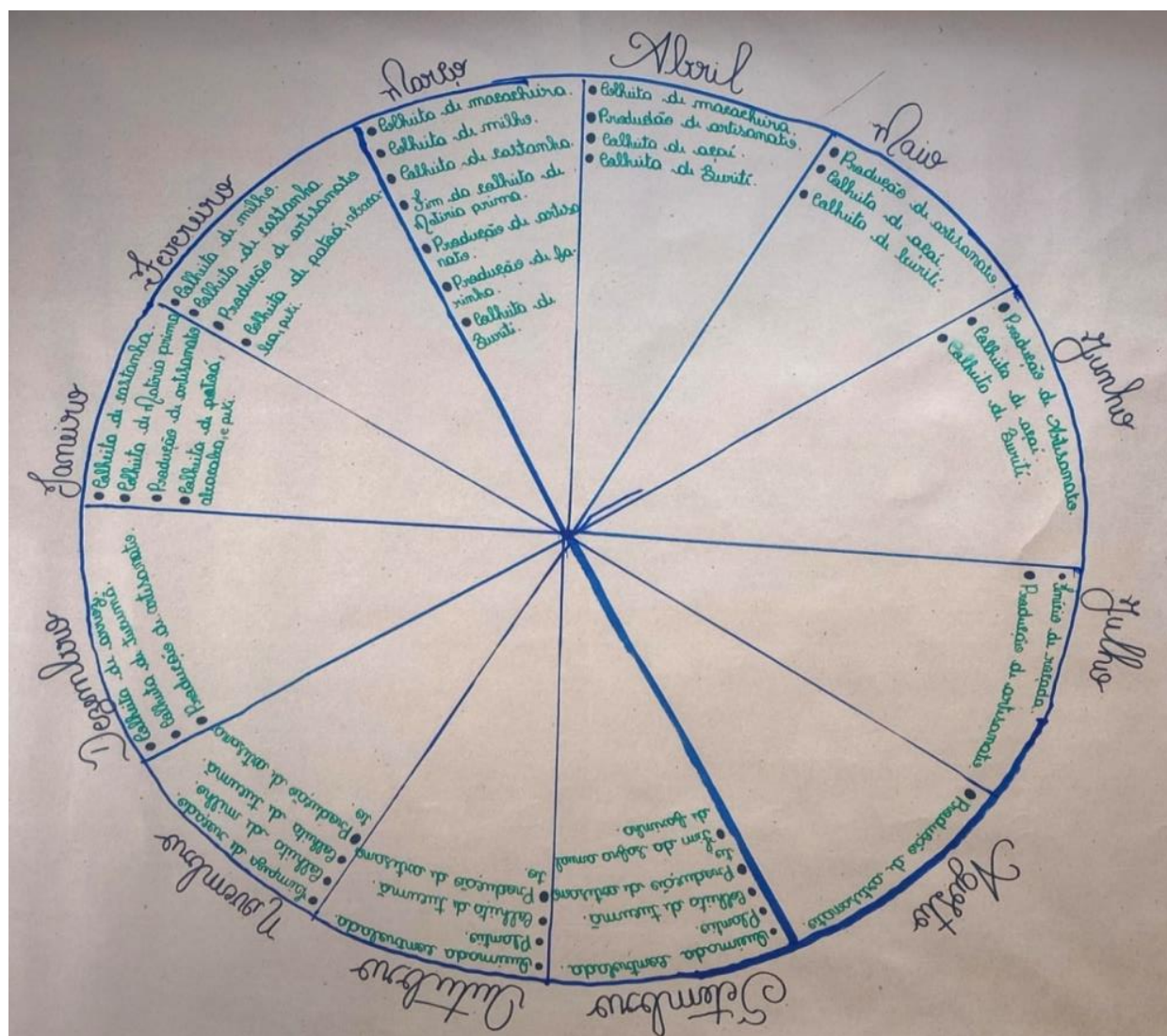
3.2.2. O calendário de plantação

Tabela 2: O calendário de plantação

Janeiro	Janeiro: Colheita de castanha, colheita de matéria prima para produção de artesanato, colheita de patoá, abacaba e pequí.
Fevereiro	Fevereiro: Colheita de milho, colheita de castanha, produção de artesanato, colheita de patoá, abacaba e pequí.
Março	Março: Colheita de macaxeira, colheita de milho, colheita de castanha, fim da colheita de matéria prima para artesanato, produção de artesanato, produção de farinha, e colheita de buriti.
Abril	Abril: Colheita de macaxeira, produção de artesanato, colheita de açai, e colheita de buriti.
Maior	Maior: Produção de artesanato, colheita de açai, e colheita de buriti.
Junho	Junho: Produção de artesanato, colheita de açai, colheita de buriti.
Julho	Julho: início de roçada (roça de toco para plantio de lavoura branca), produção de artesanato.
Agosto	Agosto: produção de artesanato.
Setembro	Setembro: Queimada controlada, plantio (lavoura branca), colheita de tucumã, produção de artesanato, fim da safra anual de farinha.
Outubro	Outubro: Queimada controlada, plantio (lavoura branca), colheita de tucumã, e produção de artesanato.
Novembro	Novembro: Limpeza de roçado, colheita de milho, colheita de tucumã, e produção de artesanato.
Dezembro	Dezembro: Colheita de arroz, colheita de tucumã, e produção de artesanato.

Fonte: Elaborado pelo autor 2025.

Figura 22: Calendário de plantação, construído coletivamente, na oficina memória vivas Apurinã, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

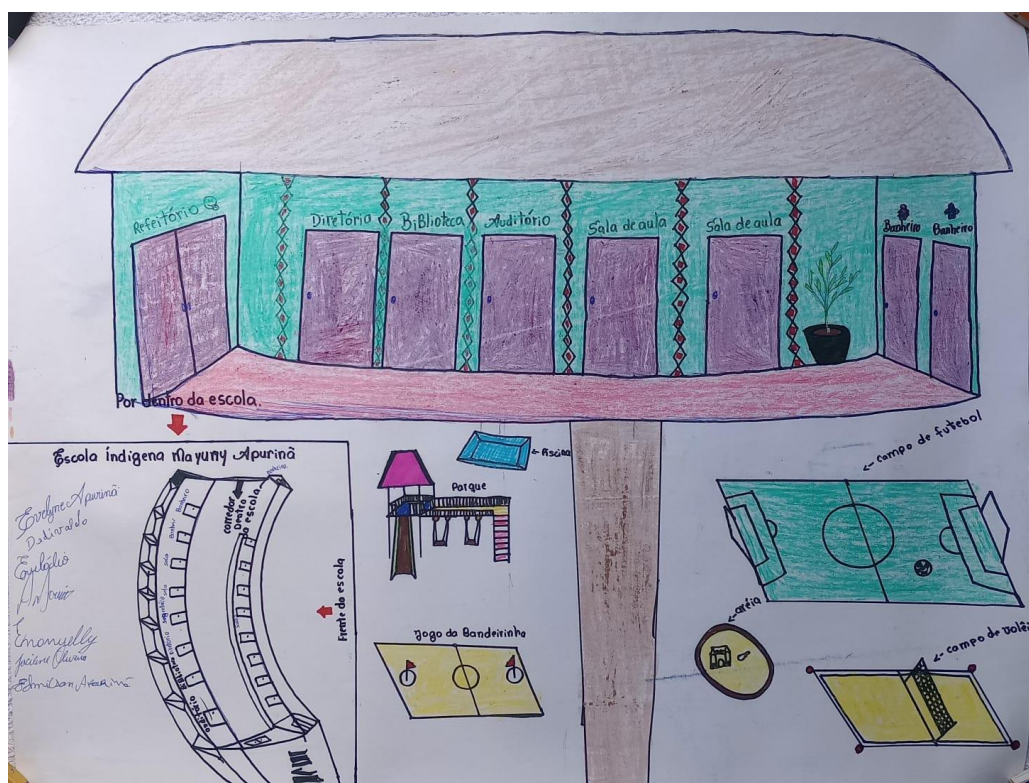
Os calendários de sabores e plantação mostram que a vida escolar não pode ser desconectada da vida da aldeia. Cada fruto é coletado em determinada época. Assim, temos a época do açaí, do pequi, da castanha, do patoá, etc. Esse conhecimento deve integrar o currículo escolar. Da mesma forma, as plantações que ocorrem durante o ano também podem fazer parte do currículo. Por exemplo, o plantio de macaxeira, do arroz, do milho, a coleta da castanha, etc. Todos esses momentos são importantes na vida da comunidade e precisam reunir as famílias. Essas atividades poderiam entrar no currículo escolar para que os alunos também pudessem aprender os saberes locais associados a elas, fora da sala de aula. Todas

essas atividades poderiam ser planejadas coletivamente para compor o currículo escolar, valorizando os nossos conhecimentos. Os alimentos produzidos no nosso território também poderiam fazer parte da merenda escolar, como já se faz com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que valoriza a própria produção da aldeia, produzindo sustentabilidade econômica para as famílias.

3.2.3. Desenhando a escola que queremos.

Na oficina, outra atividade consistiu na formação de três grupos, cada um com o objetivo de desenhar a escola que queria para Aldeia Chaparral. Cada grupo expressou sua criatividade e seus ideais. Os desenhos finais mostraram como cada um pensou a sua escola, a planta arquitetônica, etc. Os desenhos foram apresentados à comunidade e discutidos.

Figura 23: desenho da Escola Mayuny - Grupo 1, oficina “Memórias vivas Apurinã”



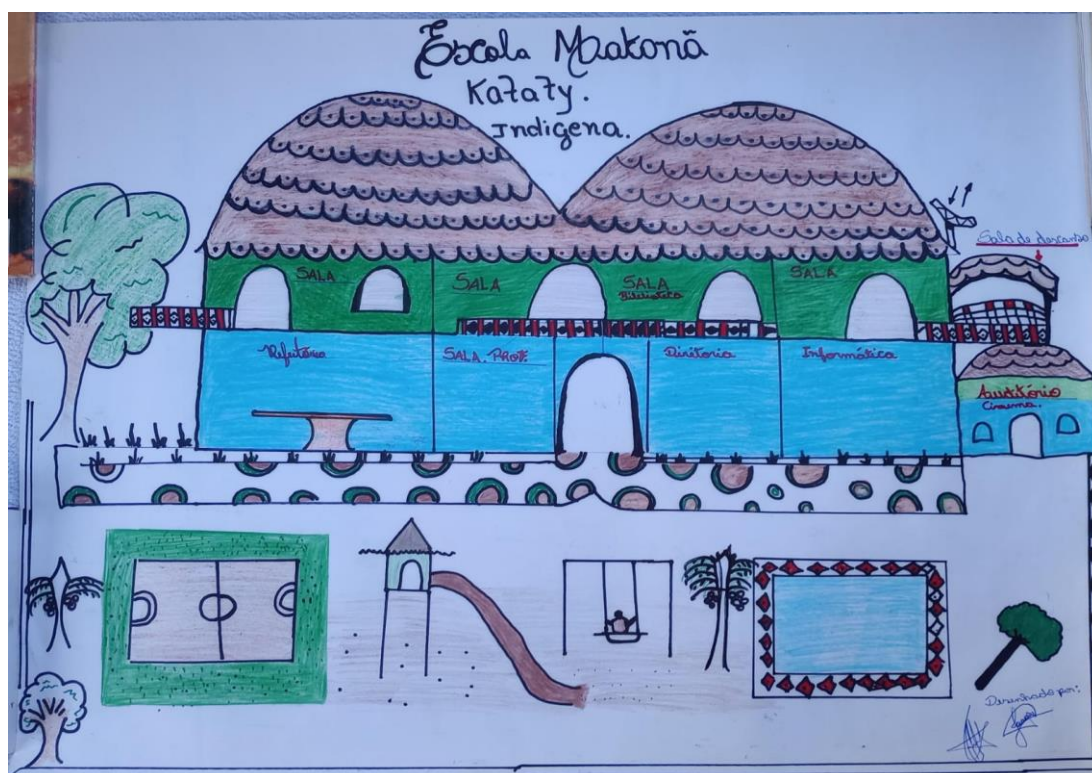
Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Figura 24: Desenho da Escola *Heruryo Apurinã* - Grupo 2, oficina “Memorias vivas Apurinã”, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Figura 25: Desenho da Escola *Makana Kataty* - Grupo 3, oficina “Memorias vivas Apurinã”, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Figura 26: Desenho de escola desenhado por Evelyne Araújo Apurinã, 2024.



Fonte: Arquivo pessoal 2024.

3.3. Conhecimentos e práticas educativas

Durante a minha formação no mestrado do MESPT, a disciplina “Processos educativos no contexto de povos e comunidades tradicionais” foi essencial para refletir sobre as práticas educativas no contexto da minha Aldeia Chaparral. Essa disciplina me permitiu realizar um levantamento dos saberes dos Apurinã sobre os remédios das plantas, cipós, farinhada e outros saberes locais. Durante a pesquisa, as pessoas se sentiram muito valorizadas por terem seus saberes reconhecidos.

As memórias do povo Apurinã estão profundamente entrelaçadas com os saberes e as práticas ancestrais. Investigar esses saberes e práticas ancestrais do meu povo é trilhar o caminho para o que eu chamo de “educação do pertencimento”. As tecnologias indígenas estão presentes no cotidiano da Aldeia Chaparral. Elas se manifestam em diversas práticas e saberes tradicionais. Por exemplo, na coleta e quebra da castanha, nas técnicas de caça no barreiro, no plantio da macaxeira, na produção de farinha, na pesca com tingui, na caça com jiqui, no trabalho em mutirão e na confecção de artesanatos. Todas essas atividades envolvem elementos essenciais, como educação, organização social, reciprocidade e troca de dádivas.

Elas participam coletivamente da construção do nosso bem-viver. Apresento, a seguir, algumas dessas atividades.

3.3.1. A Coleta da Castanha

A coleta da castanha ocorre, geralmente, entre o final do ano e o início do ano seguinte, período em que toda a comunidade se empenha nessa atividade. As famílias se reúnem e se deslocam para o interior da floresta, em áreas conhecidas como “centros”. Esses locais recebem nomes específicos dados pelos antepassados, como “Bule”, “Bate Lata” e “Cipó”. Eles são estrategicamente escolhidos para a construção de barracos ou acampamentos cobertos com lona e palha. Esses abrigos servem como espaço para descanso, preparo das refeições, banho e armazenamento das castanhas.

A refeição principal ocorre fora do acampamento, uma vez que todos permanecem distantes durante o dia, dedicando-se à colheita da castanha. Cada família possui seus próprios “piques”, isto é, caminhos delimitados para a colheita da castanha, sendo permitido o aproveitamento apenas das castanheiras que pertencem a determinada família.

Após a colheita, as castanhas são transportadas em paneiros, sacos ou no lombo de cavalos até a margem da estrada, onde são vendidas a atravessadores. A negociação, no entanto, nem sempre é justa, pois o preço pago frequentemente está abaixo do valor real do produto, garantindo maior lucro aos intermediários. Comprar a castanha a preço baixo é uma prática que se perpetua desde os tempos dos regatões.

Apesar das dificuldades inerentes ao trabalho, como o cansaço e a presença de insetos típicos da Amazônia, a coleta da castanha representa um momento significativo de convivência e fortalecimento dos laços comunitários. Para mim, essa experiência vai além do esforço físico: trata-se também de um processo de cura, aprendizado e vivência. O silêncio e os sons da floresta transformam essa atividade em uma espécie de retiro que me permite desconectar das ansiedades da rotina urbana. Além disso, é uma oportunidade ímpar de aproximação com os familiares, fortalecendo os vínculos e preservando os saberes tradicionais da comunidade.

Figura 27: Barraco com castanha ensacada pronta para ser transportado, arquivo



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 28: Acampamento para quebra de castanha



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

3.3.2. Farinhada

A farinhada é um dos grandes momentos de aprendizado tradicional e de vivência da reciprocidade. Produzir farinha, especialmente em família, é uma prática que fortalece vínculos e saberes. Embora nem sempre envolva toda a comunidade, a farinhada geralmente

reúne dois ou três núcleos familiares, que se reúnem, conversam, interagem, se divertem e compartilham.

Cedo pela manhã, esses grupos familiares se juntam para arrancar a mandioca, utilizando cavalos para ajudar no transporte. Em seguida, a mandioca é lavada e colocada em caixas d'água para fermentar. Após dois dias, todos retornam para dar continuidade ao processo, prensando a massa de mandioca.

A etapa seguinte é a peneiração — uma atividade tradicionalmente realizada pelas mulheres, embora todos possam participar. Depois, entram em cena os torradores. Torrar farinha é um trabalho artesanal. Cada torrador possui sua própria técnica: há quem prefira a farinha mais amarela, mais escura, mais grossa ou mais fina — tudo depende da habilidade e do estilo de quem executa essa etapa. Por isso, são poucas as pessoas que realmente dominam essa prática.

Durante todo o processo, há espaço para conversas, relatos de vivências, brincadeiras, histórias diversas da comunidade, etc. Muitas vezes, já se planeja, ali mesmo, uma nova farinhada. Enquanto isso, as mulheres preparam o almoço e, se necessário, também ajudam a torrar a farinha. No final, toda a produção é dividida de forma igualitária entre os participantes, reforçando o espírito coletivo e solidário que permeia essa tradição.

Figura 29: Família reunida peneirando a massa de mandioca e um vizinho ajudando, Aldeia Chaparral



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 30: Torrando a farinha



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

3.3.3. Artesanato

O artesanato é um exemplo significativo de educação tradicional, reciprocidade, governança comunitária, organização social, além de expressar saberes e técnicas desenvolvidos ao longo do tempo pelos povos indígenas. Essa prática envolve toda a família na confecção das peças — colares, gargantilhas, pulseiras e anéis — desde a abertura dos piques para a coleta do tucumã até a finalização das biojoias.

Na Aldeia Chaparral, existia a ASAMIA — Associação dos Artesãos e Manejadores Indígenas Apurinãs do 45. Por meio dessa organização, os artesãos da comunidade desenvolveram e aperfeiçoaram técnicas específicas para a criação de biojoias, chegando, inclusive, a incorporar o uso de equipamentos mais sofisticados. No entanto, a associação encerrou suas atividades em razão da falta de mercado consumidor para os produtos. Apesar das dificuldades, algumas famílias continuam dedicando-se à produção artesanal, preservando e transmitindo os conhecimentos e habilidades às novas gerações.

O processo de produção das biojoias na Aldeia Chaparral é um bom exemplo para testemunhar dos saberes tradicionais dos Apurinã, do uso sustentável dos recursos florestais e das interações entre conhecimento e técnica locais que permeiam essa manifestação cultural.

Figura 31: A e B Artesanato Apurinã



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

3.3.4. Mutirão

O mutirão ocorre em períodos específicos do ano. Essa prática é bastante utilizada pelos mais velhos da aldeia, geralmente em momentos que exigem trabalhos coletivos como a abertura de um roçado ou a produção de farinha. Nessas ocasiões, é comum o pagamento de uma diária ou a realização de trocas de dias de trabalho entre os membros da comunidade. Por exemplo, se Salu auxiliou Miranda em seu roçado nesta semana, na próxima ou em outra, Miranda retribuirá ajudando Salu.

Na foto abaixo, observa-se a construção de uma ponte, executada por meio de um mutirão comunitário. Durante essa atividade, todos colaboram de alguma forma: alguns transportam água, outros preparam o almoço, serram a madeira, transportam a madeira com cavalos, temos os carpinteiros, os responsáveis pelo projeto da ponte, etc. O mutirão é um esforço coletivo e solidário que demanda a execução de diversas tarefas interdependentes.

Esse exemplo mostra uma forma de governança comunitária, na qual todos se mobilizam e trabalham em prol do bem comum. O mutirão exemplifica a solidariedade da comunidade. Uma vez construída, a passarela facilitará a circulação das pessoas, a recepção

dos visitantes e o escoamento da castanha, por exemplo, contribuindo para a economia local e pela melhoria das condições de vida da população.

Figura 32: Comunidade reunida em mutirão para a construção da ponte sobre o igarapé painen



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

3.3.5. Futebol

Embora seja um esporte vindo de fora, tenho observado e também vivenciado a importância do futebol para o meu povo. O futebol é uma das principais atividades de lazer na minha comunidade. Ele reúne a juventude, especialmente quando se trata de zelar pela manutenção do campo: roçar a grama, consertar as traves, etc. Geralmente, organizamos um mutirão aos sábados pela manhã para realizar essa limpeza. Um dos desafios enfrentados em relação ao futebol é a aquisição da bola, pois nem sempre todos os participantes podem contribuir financeiramente. Mesmo assim, as partidas de futebol ocorrem regularmente às sextas-feiras, sábados e domingos, sempre a partir das 17 horas.

Percebo que algumas meninas também demonstram um interesse crescente para participar das partidas de futebol, embora elas ainda não estejam organizadas em equipes. Possivelmente, ainda falta incentivo, como a disponibilização de bolas, chuteiras e uma estrutura organizacional adequada para que elas possam iniciar essa atividade esportiva de forma mais efetiva.

Figura 33: Time Apurinã participando de torneio de futebol



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Para finalizar esta caminhada, olhando para a minha Aldeia Chaparral, percebo que essa “educação territorializada” está nas entrelinhas do fazer cotidiano, nas vivências e detalhes do dia a dia. Não vejo essa educação tradicional em blocos separados. É importante continuar a identificar esses territórios de aprendizagem. Uma educação Apurinã territorializada pode ser encontrada na família, na convivência comunitária, nos comportamentos, nos valores, na oralidade, nas conversas, em reuniões festivas, na floresta, nos sons da natureza, no roçado, nas plantações, nos remédios tradicionais, nos encontros no barracão, na pesca, nos alimentos, no respeito com a mata, na casa de farinha e em tantos outros lugares.

Um dos grandes desafios será inserir esse saber tradicional tão rico, mas também tão difuso, nas atividades diárias da nossa escola. Esses saberes são geralmente apreendidos pela oralidade e pela prática cotidiana. Eles estão presentes no falar, na maneira de se comportar, de ver, sentir, se relacionar com outro e com a natureza. Quando morre um velho Apurinã, morrem um pouco desses saberes. Todos esses conhecimentos devem constituir a base e a fonte do nosso currículo escolar territorializado. O meu povo Apurinã ainda precisa sistematizar e pensar como inserir esses saberes no currículo escolar. A luta pela nossa escola no nosso território continua!

4. CONSIDERAÇÕES DE CHEGADA

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que a retirada da escola da Aldeia Chaparral, a partir da nucleação, configurava-se como uma violência epistêmica de apagamento da identidade do meu povo Apurinã. Com efeito, o modelo de educação escolar atualmente ofertado às crianças e adolescentes Apurinã da minha aldeia tem produzido um choque cultural, preconceitos, desvalorização da identidade indígena, além de proporcionar uma educação precária e desconectada da realidade vivida por nós. Diante dessa constatação, surgiu a necessidade de retomar a escola dentro da aldeia, mas, agora, direcionada para uma “educação territorializada”.

Foi, assim, que surgiu esta pesquisa. Seu objetivo geral foi verificar a importância de se ter uma escola na Aldeia Chaparral que promova uma “educação territorializada”, identificando as práticas locais como territórios de aprendizagem, fortalecendo as memórias históricas do meu povo, valorizando a nossa identidade cultural, os nossos saberes tradicionais e a nossa ciência originária Apurinã, sem desconsiderar o aprendizado dos conhecimentos não indígenas. Considero que esse objetivo geral foi alcançado, pois o estudo demonstrou de forma clara que a nucleação escolar promove uma educação descontextualizada. Além disso, o número de alunos evidencia tanto a necessidade da construção de uma escola na aldeia quanto a viabilidade de uma “educação contextualizada”.

O primeiro objetivo específico inicial, que era descrever a história e as lutas do povo Apurinã, também foi alcançado. Por meio da imersão nas narrativas, foi possível reconstruir a trajetória histórica e as lutas pela demarcação da terra, além de contextualizar o território de pesquisa, apresentando a atual situação da Aldeia Chaparral da T I. Boca do Acre.

O segundo objetivo, que propunha identificar os processos educacionais ocorridos no passado e diagnosticá-los na atualidade, também foi alcançado. Ao traçar a história da escolarização, desde o período anterior à existência de uma escola na aldeia até os dias atuais, foi possível construir um panorama histórico da educação, apontando suas principais características, conflitos, desafios e a necessidade de retomar práticas educativas mais alinhadas com os saberes e as demandas do povo Apurinã.

Finalmente, o terceiro objetivo específico, ou seja, identificar, na Aldeia Chaparral, os saberes e práticas tradicionais, utilizando-os como referência para sugerir caminhos possíveis para uma “educação territorializada”, também foi alcançado, por meio das oficinas “Memórias Vivas Apurinã”, nas quais foram construídos os calendários de sabores e de

plântio, e apresentadas às práticas educativas presentes no cotidiano da aldeia. Apesar de ainda em construção, esses saberes e fazeres do meu povo Apurinã balizam o caminho para a construção da escola que nós queremos.

A pesquisa partiu da hipótese de que os estudantes indígenas da Aldeia Chaparral estavam sendo prejudicados por um ensino precário e exógeno à sua realidade. A investigação colaborativa com os membros da minha comunidade, aliada à coleta de dados do censo educacional, evidenciou os impactos negativos da escolarização fora da aldeia, agravados pela distância da escola, e apontou para uma demanda concreta por uma educação que respeite e valorize a cultura Apurinã. Dessa forma, a hipótese também foi confirmada ao longo do estudo.

As principais questões que orientaram este trabalho foram as seguintes:

- 1) Quais foram as principais consequências da “educação desterritorializada”? Essa questão foi respondida quando abordamos a nucleação escolar e seus efeitos sobre os estudantes indígenas (ver o capítulo 2).
- 2) Qual a importância de uma escola dentro do território da nossa comunidade? Essa questão também foi respondida, sobretudo, a partir do reconhecimento da própria comunidade, que destacou benefícios como a melhoria na alimentação dos alunos, maior participação nas atividades cotidianas, mais tempo vivido na aldeia — longe de pessoas desconhecidas — e a redução do cansaço causado pelas longas viagens até a escola (ver capítulo 2).
- 3) Quais caminhos apontados pelos autores que discutem a educação escolar indígena, como podem nos ajudar a entender o problema da nossa educação escolar? Essa pergunta foi respondida com base nas contribuições de autores como Correa (2018), que trata da “educação territorializada”, Benites (2014), que discute os “territórios alternativos”, e Luciano (2011), que aborda os territórios “etnoeducacionais”. (ver capítulo 3).
- 4) Como os Apurinã da Aldeia Chaparral podem pensar coletivamente a sua escola? Essa construção coletiva foi realizada, principalmente, por meio das reuniões e da oficina “Memórias Vivas Apurinã”, onde desenhamos juntos a escola que queremos para o nosso povo.
- 5) Qual é o lugar dos conhecimentos tradicionais na nossa educação escolar? Verificou-se que esse ainda é um projeto em construção. No entanto, já foi possível identificar espaços e práticas que promovem saberes educativos e formativos do povo Apurinã,

como a farinhada, a caçada no barreiro, as histórias dos antigos, a quebra da castanha e o uso do rapé (*awiry*).

Para cumprir os objetivos da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica colaborativa com os membros da comunidade, respeitando os tempos e modos de vida da aldeia. Por meio da observação participante, foi possível mergulhar no cotidiano da aldeia Chaparral e compreender como a educação já acontece nos fazeres da vida Apurinã. As entrevistas em conversas abertas, realizadas nas casas, promoveram trocas profundas e fortaleceram vínculos sociais e afetivos, dando corpo à memória compartilhada. As fotografias ampliaram a compreensão visual dos modos de vida do meu povo, registrando o território como espaço educativo e acompanhando o percurso coletivo da pesquisa. Já os desenhos, produzidos individual e coletivamente durante a oficina “Memórias Vivas Apurinã”, serviram como forma expressiva e criativa para imaginarmos a escola ideal. A oficina também possibilitou a coleta de dados sobre a história da escolarização, a elaboração dos calendários de sabores e plantio, e o desenho da escola que o povo Apurinã sonha construir.

A própria realidade vivida por mim na Aldeia Chaparral — que, por si só, já representou uma educação limitante — foi o ponto de partida desta pesquisa. Foi um grande desafio fazer este percurso, inicialmente, sem bolsa de estudos, depois com uma bolsa da FINATEC no âmbito do projeto “Plataforma de Territórios Tradicionais”. Essa bolsa foi importante e viabilizou a continuidade da pesquisa, mas também implicou em uma dupla jornada de trabalho, o que tornou o mestrado um caminho mais longo e mais pesado.

Outro gargalo foi perceber que a comunidade já havia naturalizado a educação desterritorializada, o que contribuiu para um baixo engajamento inicial nas discussões. Assim, o interesse da comunidade pela temática, inicialmente tímido, foi crescendo no decorrer da pesquisa a medida que conversava sobre o meu trabalho. As discussões coletivas sobre a importância de uma escola na aldeia e sobre a “educação territorializada”, em reuniões e oficinas, trazendo experiências de outros autores indígenas, foram imprescindíveis. Juntos, pudemos refletir e avaliar criticamente a educação ofertada na Aldeia Chaparral e traçarmos caminhos futuros para a nossa educação escolar.

Pesquisar o próprio povo também é sempre um grande desafio. Fazer pesquisa “em casa”, onde tudo parece “natural”, exige a capacidade de “olhar o conhecido de maneira diferente”. As entrevistas não trouxeram respostas curtas, mas longas histórias que exigiram

um exercício atento de escuta e síntese, para identificar o que era essencial à pesquisa sem perder a riqueza da oralidade.

Outra dificuldade que enfrentei foram os afazeres da casa e da comunidade. Atividades como quebrar castanha, participar de reuniões e colaborar nas tarefas cotidianas acabaram tomando parte significativa do tempo destinado à pesquisa. Além disso, como é comum em nossas casas, sempre chega alguém para conversar, pedir ajuda ou simplesmente fazer uma visita de cortesia. Essas demandas fazem parte da vida e da socialidade comunitária, mas interferiram diretamente na organização da pesquisa e no ritmo da escrita desta dissertação.

Em suma, apesar das inúmeras dificuldades encontradas ao longo do caminho, esta pesquisa foi uma tentativa de proceder a um diagnóstico da educação escolar das crianças e adolescentes Apurinã da Aldeia Chaparral e identificar os caminhos possíveis para uma “educação territorializada”. Considero que este trabalho é apenas o início de uma longa jornada para a efetivação de melhores condições de educação em nosso território. Queremos uma educação diferenciada, mas “do nosso jeito”, que valorize os nossos saberes e quem somos. Futuras investigações deverão aprofundar e ampliar a compreensão dessa ideia de “educação territorializada” Apurinã, como uma “política pública” essencial aos povos indígenas.

Por fim, gostaria de salientar que, apesar de seus limites, este trabalho representa um passo significativo na luta do meu povo Apurinã da Aldeia Chaparral pela retomada educacional e pela valorização da nossa identidade. Desejo que as reflexões aqui apresentadas sirvam como um farol para a construção de um futuro melhor onde a educação escolar seja um pilar de fortalecimento cultural e territorial dos povos indígenas. Embora a escola tenha atuado historicamente como um braço do estado nos territórios indígenas, ela também nos dá a oportunidade de aceder à educação formal, abrindo caminho para uma disputa de horizontes, isso significa assumirmos lugares estratégicos de tomada de decisão através das formações acadêmicas. Assim, cada vez mais, os povos indígenas buscam aprimorar sua formação profissional e também passaram a ocupar as universidades para fortalecer nossas lutas políticas, mudar o ensino colonial e construir nossa autonomia.

5. BIBLIOGRAFIA.

AMAZÔNIA REAL. Pavimentação da BR-317 preocupa lideranças Apurinã do Rio Purus. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/pavimentacao-da-br-317-preocupa-liderancas-apurina-do-rio-purus/>. Acesso em: 25 maio 2023.

[APURINÃ] ALVES, Alan Miguel. Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka. Brasília: UnB, 2018.

APURINÃ, Francisco. Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos: os “limites” da rodovia federal BR-317 e os povos indígenas. Brasília-DF, 2019.

APURINÃ, Wislem Barroso. A organização social do povo Apurinã conduzida pelas metades Meetymanety e Xiwapurynyry. Brasília – DF, 2024.

BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yikue. Campo Grande, 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

BRITO, Edson Machado de. A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada da aldeia do Espírito Santo. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANISO, Mirna Pinheiro. Encantos, dilemas e desencantos: os Apurinãs do km 45 da BR-317, nas trilhas do desenvolvimento regional. Rio Branco: Ufac, 2013.

CÂNDIDO, Francisco de Moura. BR-364: análise da sustentabilidade das medidas mitigadoras e compensatórias na TI Colônia 27. Brasília-DF, 2012.

CONSÓRCIO CONTÉCNICA E LAGHI. Relatório do Plano Básico Ambiental – versão preliminar – PBAI. Boca do Acre – Divisa AM/AC, mar. 2015.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Brasília – DF, 2018. 218 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HISTÓRIA INDÍGENA. Comissão Pró-Índio do Acre, CPI/AC. Rio Branco – Acre, 1996. ISA. Terra Indígena Boca do Acre. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3621>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LOPES, Luzionira de Sousa. Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade. 2016. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado) – Brasília/DF, 2011.

Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE -1995/ Wilmar D'Angels, Juracilda Veiga (orgs.) - Campinas, SP: AlB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil). (p.209-212)

MUNDURUKU, Daniel. “A educação do pertencimento”. Entrevista concedida ao canal @prof.denilson__ no Instagram. Publicado por Denilson de Paula Costa. 9 jun. 2023. 1h17min. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CtScGITrwJr/>. Acesso em: 27 maio 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa'. Entrevista concedida à revista BBC NEWS Brasil. 19 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso em: 22 jun. 2025.

POVOS DO ACRE. História Indígena da Amazônia Ocidental. Rio Branco – Acre: Elias Mansour/FEM, 2002.

REVISTA POVOS INDÍGENAS DO ACRE. Comissão Pró-Índio do Acre, CPI/AC. Rio Branco – Acre: Elias Mansour/FEM, 2010.

ROSSI, Amanda. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. 19 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTANA, Daiana Santos. Nucleação escolar: melhorias no processo de educação básica no Município de Gandu-BA. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas) – UNIFACS, Salvador, 2020.

SCHIEL, Juliana. Entre padrões e civilizadores: os Apurinã e a política indigenista no meio rio Purus na primeira metade do século XX. Campinas: Unicamp, 2000. Dissertação (Mestrado).

SCHIEL, Juliana. Revista Povos Indígenas no Brasil. ISA, 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apurin%C3%A3>. Acesso em: 23 maio 2023.

Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal / organização Anderson Ribeiro Oliva... [et al.]. 1. ed. – Belo Horizonte: Atênica Editora, 2019. -- (Coleção Cultura Negra e Identidades)

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

XAKRIABÁ, Célia. “Racismo da ausência”. Fala publicada no canal @celia.xakriaba no Instagram. 9 abr. 2024. 42 s. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5jhhkuvvA/>. Acesso em: 28 maio 2025.

APURINÃ, Edmilson Araújo da Silva. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 16/10/2024.

APURINÃ, Elza. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 17/10/2024.

APURINÃ, Eveline Araújo da Silva. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 19/10/2024.

APURINÃ, José Miranda. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 10/12/2023.

APURINÃ, Maria Oliveira da Silva. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 16/10/2024.

APURINÃ, Mauro Marques. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 14/10/2024.

SILVA, Donizete Oliveira da. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 19/10/2024.

SILVA, Marina Oliveira da. Entrevista concedida a Eulálio. Aldeia Chaparral, 16/10/2024.

APURINÃ, José Miranda. Fala na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25.

APURINA, José Marques. Fala na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25.

APURUNÃ, Laurita Marques. Fala na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25.

SOUZA, Francisco de Oliveira. Fala na Oficina Memórias Vivas Apurinã em 25/01/25.

Glossário

Palavras Apurinã/Português

Awiry: também conhecido como rapé, é a principal substância medicinal (a partir de ervas) do povo Apurinã.

Kãnkty: pessoa indígena.

Katsupary: é uma erva responsável por conferir conhecimento relacionado à natureza. Além disso, ela retira a fome e proporciona força, principalmente para o espírito; é bastante usada pelo kusanaty durante o processo de iniciação e pelo seu guia espiritual. Contudo, o seu uso não se restringe apenas a essas circunstâncias, a folha também é bastante usada no ritual de cura.

Kiiumanhe: “troncos velhos”.

Kusanaty: pajé.

Kymyrury: lugares sagrados.

Kyru: bisavós e avós.

Kyynyry: festa xingané.

Makana Kataty: nome da Esmeralda Apurinã.

Makuty: meu nome na língua materna.

Manyku: nome do meu avô Serapião.

Mayuny: nome da Laura Apurinã.

Merury: cinza de cacau da mata, doce e ácida.

Myyryty: porquinho do mato.

Pupŷkary: significa Apurinã.

Sãkyre: é uma apresentação com conversa acalorada. Ato que antecede o ritual principal e que é praticado entre dois tuxauas de grupos inimigos no dia da festa, o objetivo é apagar os conflitos entre eles, bem como reafirmar alianças.

Toty: equivalente a cacique ou liderança.

Tsura: é demiurgo do povo Apurinã, foi ele quem criou o universo e tudo que existe nele, por isso é chamado pelos Apurinã de “deus”. A história de Tsura nos conta o começo do mundo, o início de tudo.

Xiwapurenyry: clã ou metade exogâmica.

APÊNDICE A – Fotos da oficina memórias vivas Apurinã 1



APÊNDICE B – Fotos das visitas do censo educacional da Aldeia Chaparral





APÊNDICE C – Fotos da oficina memorias vivas Apurinã 2





ANEXO A – Documento final do FNEEI 2025**EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO****Documento Final do Movimento de Professores Indígenas na Tenda da Educação e Cultura Indígenas – ATL 2025****“Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”!**

Entre os dias 07 e 11 de abril de 2025, durante a 21ª edição do Acampamento Terra Livre (ATL), a Tenda da Educação e Cultura Indígena foi espaço de encontro, escuta e articulação de professores, estudantes, gestores e lideranças indígenas de todas as regiões do Brasil. Com a participação entre 800 a 1.000 representantes de diferentes povos – como Atikum, Baniwa, Baré, Borari, Dessano, Xacriabá, Fulniô, Guajajara, Guarani, Kaiapó, Kambeba, Kaingang, Kariri, Kokama, Kuikuro, Kura-Bakairi, Munduruku, Pankararu, Pataxó, Wapichana, Piratapuia, Mendonça-Potiguara, Sateré-Mawé, Mura, Ticuna, Tukano, Tupinambá, Tupinikim, Xavante, Xikrin, Xukuru entre outros – o momento reafirmou o compromisso coletivo com a luta por uma educação escolar indígena de qualidade, intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária para todos os povos.

O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), em conjunto com instituições parceiras como o Instituto Plurinacional de Pesquisadores e Pesquisadoras Indígenas (INPPEI) e União Plurinacional de Estudantes Indígenas (UPEI) e Pontão de Cultura e universidades públicas, acolheu e organizou os debates, apresentações culturais e rodas de diálogo. Este documento reúne as principais pautas debatidas e se constitui como uma ferramenta de incidência junto ao Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura, Sistemas de Ensino, Universidades, Instituições de Ensino, Congresso Nacional e demais órgãos responsáveis pela formulação e execução de políticas públicas educacionais.

Reivindicações Prioritárias:

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Órgão responsável: Ministério da Educação (MEC), CAPES, CNE, Congresso Nacional

Reivindicação	Detalhamento
Criação da Universidade Indígena Plurinacional	Gestão autônoma, currículo próprio, saberes tradicionais, línguas e espiritualidade indígena. Garantia do GT com a SESU.
Criação de um Sistema Único de Educação Escolar Indígena com Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação (nos moldes da SESAI)	Estrutura específica dentro do governo federal para coordenar políticas de educação escolar indígena.
Concurso Público Nacional Unificado - CPNU para Professores Indígenas	Visando resolver as demandas específicas de cada estado/município para a garantia de professores nos territórios via Governo Federal.
Garantia de titular do FNEEI no CNE.	Inclusão de representação como titular do FNEEI no Conselho Nacional de Educação-CNE.
Garantia da Representação, como titular do FNEEI no CNPI.	Inclusão da representação, como titular, do FNEEI no Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI.
Implementação da consulta livre, prévia e informada	Em todas as políticas educacionais e ambientais que afetem os povos indígenas
Formação inicial e continuada de professores indígenas.	Cursos interculturais, intercientíficos, especializações e concursos com cotas para docentes indígenas
Bolsa Permanência	Ampliação nas universidades federal/estadual, regularidade nos pagamentos, apoio às mães e estudantes em áreas rurais
Alternativa ao Gov.br para professores e estudantes que não tem conseguido garantir o acesso a políticas e programas.	Assegurar sistemas alternativos para cadastramento de bolsistas indígenas nos diferentes programas.
Ensino Médio Indígena e judicialização	Defesa de ensino médio específicos, diferenciados, interculturais, bilíngues/multilíngues, proteção legal contra retrocessos e judicializações
Educação a Distância (EaD)	Rejeição à imposição sem consulta. Propostas contextualizadas aos territórios
Participação indígena no novo PNE (2025–2035)	Consulta livre, metas específicas, financiamento e indicadores adequados
Combate ao racismo no ensino superior	Observatórios, cotas em concursos, mapeamento de estudantes, apoio a coletivos indígenas e campanhas educativas
Casas de apoio estudantil indígena	Infraestruturas adequadas próximas às universidades

Avaliação e currículo com base nos saberes indígenas	Reconhecimento dos referenciais indígenas na produção acadêmica. Atualização dos referenciais curriculares da educação escolar indígena.
--	--

2. CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA

Órgão responsável: Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Pontões de Cultura, Congresso Nacional

Reivindicação	Detalhamento
Criação de editais específicos para Pontões de Culturas Indígenas	Apoio à produção artística, materiais didáticos, eventos e expressões culturais próprias
Produção de materiais didáticos bilíngues e interculturais	Com financiamento público e protagonismo indígena
Lei 11.645/08	Formação e produção de Material Didático para que professores indígenas formem outros professores não indígenas de diversos segmentos da Educação Infantil ao Ensino Superior.
Inclusão de rituais, espiritualidade e calendários culturais no currículo escolar	Reconhecimento institucional das práticas tradicionais na escola
Fomento à cultura alimentar indígena	Apoio à alimentação escolar com produtos tradicionais e hortas escolares
Apoio à memória, línguas e espiritualidade indígena	Como fundamentos de uma educação emancipadora e culturalmente referenciada. Ações pedagógicas e curriculares nas escolas articuladas à Década das línguas indígenas

3. JUSTIÇA CLIMÁTICA E TERRITORIALIDADE

Órgãos responsáveis: Ministério do Meio Ambiente, Ministério dos Povos Indígenas, Funai, Itamaraty, ONU, Congresso Nacional

Reivindicação	Detalhamento
Reconhecimento da Educação Escolar Indígena como instrumento de justiça climática	Formação docente em mudanças climáticas e educação ambiental com base nos saberes tradicionais

Participação ativa nas COPs (COP30), ONU, FILAC	Representatividade do FNEEI com voz e voto nas plenárias oficiais internacionais
Fortalecimento da PNGATI e dos PGTAs	Apoio técnico e financeiro para construção e implementação participativa
Resgate dos Sistemas Agrícolas Tradicionais (SATs)	Soberania alimentar, combate às mudanças climáticas e valorização de sementes tradicionais
Políticas contra impactos da agricultura mecanizada	Defesa dos territórios e biodiversidade
Articulação com a EMBRAPA como política de reparação do Estado.	Escuta e protagonismo dos povos indígenas em parceria com a EMBRAPA para contribuir com o fortalecimento e a valorização dos conhecimentos ancestrais.
Criação de bancos comunitários de sementes e feiras de troca de saberes	Incentivo aos conhecimentos tradicionais e ancestrais
Políticas públicas para acesso à água, transporte e energia sustentável nas aldeias	Enfrentamento aos efeitos da crise climática e garantia de infraestrutura digna
Reflorestamento, recuperação de áreas degradadas e gestão territorial com base nos etnomapeamentos e etnozoneamentos.	Educação articulada ao cuidado ambiental e uso sustentável do território
Reconhecimento da Natureza como sujeito de direitos. Direitos Humanos com Direitos à Natureza.	Apoio à PEC em tramitação, com base nos princípios indígenas de cuidado com a Terra. Promoção de estudos, pesquisas e debates.

A Tenda da Educação no ATL 2025 reafirma o compromisso dos professores indígenas com uma educação que respeita e valoriza a diversidade dos povos originários do Brasil. Diante dos desafios enfrentados – cortes de bolsas, ausência de políticas efetivas, racismo institucional, exclusão de direitos básicos, retrocessos pedagógicos – este documento se coloca como uma agenda coletiva de luta e transformação.

Reivindicamos:

- ✓ **Que o MEC e demais órgãos respondam formalmente a este documento.**
- ✓ **A abertura de mesas permanentes de diálogo com o FNEEI e demais organizações indígenas.**

- ✓ Que as decisões sobre as políticas de educação escolar indígena sejam construídas com base no princípio de participação e protagonismo indígena, por meio de consulta livre, prévia e informada.
- ✓ Que todos os debates sobre políticas educacionais sejam realizados nos estados a partir de seminários locais.
- ✓ Ensino das línguas indígenas nas escolas não indígenas.
- ✓ Que o ATL seja incorporado no calendário acadêmico das universidades.

"Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Somos diversos, somos muitos, e não abrimos mão de ensinar e aprender com nossos próprios saberes."

ANEXO B – Escola Apurinã: uma experiência de revitalização da língua indígena

Em memória Geraldo Marques Aiwa

Depoimento de Geraldo Marques Aiwa, professor Apurinã da Aldeia Chaparral km 45, no encontro de educação indígena, realizado pela CPI/AC – 1995, (p.209-212).

Quero falar um pouco do meu trabalho lá na comunidade; um trabalho importante que venho fazendo, que é a revitalização da língua. Porque o meu povo, Apurinã, desde o início do século perdeu a própria língua, por causa do contato com os brancos. Há quatro anos venho fazendo esse que é o meu trabalho. Esse livro, ASÃGIRE, é escrito coma própria língua da comunidade dos Apurinã. Através desse livro eu venho praticando esse trabalho da língua.

A revitalização da língua Apurinã, na escola do km 45 da BR-317, no município de Boca do Acre (AM), surgiu a partir do momento em que percebi o desaparecimento da língua Apurinã e de outras manifestações culturais da minha aldeia, principalmente porque os velhos que ainda sabem falar a língua indígena não a usam no cotidiano. Então está tomada como segunda língua, porque a língua portuguesa predomina em 100 % da população da minha aldeia, embora 20% da população preserve a sua língua e cultura, só não pratica mais, não sei por que. Então só em 1991, quando assumi a parte da educação na minha aldeia, é que teve início o processo da revitalização da língua.

Em abril daquele mesmo ano fui convidado pela CPI/ AC para participar pela primeira vez do Curso de Formação de professores indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas, onde conheci a professora Tereza [Maher] da Unicamp. Durante os meus diálogos sobre o meu interesse de recuperação da minha língua pelos falantes Apurinã da minha aldeia, a professora mostrou-se interessada em colaborar na escrita da língua e na elaboração de urna cartilha Apurinã.

A partir do meu contato coma professora, discutimos as formas de como iniciar esse trabalho. A professora tinha a experiência com relação à aprendizagem da língua por ser linguista, e naquela época era professora de um grupo de japoneses na aprendizagem da sua segunda língua no Brasil. Mas, segundo a professora, ela não tinha experiência na recuperação da língua de urna nação indígena, por isso tivemos que pensar a forma de iniciar a revitalização da língua Apurinã na minha aldeia. Isso foi possível em 1992 quando a professora esteve na aldeia para iniciar as atividades de revitalização da língua. Durante a

permanência dela foi possível gravar vários diálogos na língua Apurinã com os falantes Makana, Kibukuty, Muineto e Erurewá; foram os falantes Apurinã que colaboraram com a gravação da língua que estava quase em desaparecimento. Durante as gravações com esses falantes, eles demonstraram interesse em ajudar a recuperar a nossa língua e cultura. Então, essas gravações da língua Apurinã da minha aldeia foram suficientes para elaborarmos a cartilha Apurinã que recebeu o título de ASÃGIRE - Nossa Fala. Mas só durante a minha segunda participação no curso é que as gravações da língua foram escritas no papel com ajuda da professora, porque era ela que entendia os sons nasais e orais de uma língua diferente do português, e eu estava apenas iniciando o meu conhecimento da escrita da língua Apurinã. Na elaboração da cartilha Apurinã teve também a participação de outros professores Apurinã de outra aldeia, que colaboraram nas ilustrações e na revisão da cartilha.

A cartilha Apurinã está sendo utilizada apenas na escola com os alunos de 06 a 12 anos, porque não é possível o ensino da língua para os Apurinã que não estão frequentando a escola. Por isso a tendência do trabalho é iniciar a aprendizagem da língua com os alunos que estão se dedicando a aprender a leitura da língua portuguesa e aproveitando essa oportunidade eles irão aprender a sua língua escrita e falada. As atividades da cartilha estão sendo praticadas oralmente entre dois grupos de alunos. Esta tentativa de aprendizagem da língua na minha escola está tendo resultado positivo. Espero que atinja 100 % da minha expectativa da recuperação da língua.

Além da professora Tereza, que se destacou na elaboração da cartilha Apurinã, a CPI/AC também colaborou através de seus membros, que foram importantes no meu trabalho de ver a língua Apurinã escrita.

Atualmente a CPI/AC tem seus membros empenhados não só na educação, mas na busca de outras culturas indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas, como história, conhecimento geográfico, ciências, que atualmente não estão em prática em muitas aldeias indígenas, principalmente na minha. Existe outra atividade que está em processo de recuperação na escrita, que é a história dos Apurinã da minha aldeia, desde o tempo da maloca até o tempo atual. Este trabalho tem apoio do Marcelo, professor de história da CPI/AC. Iniciei a pesquisa da história neste ano de 1996. Já tenho grande parte da história escrita e até o final deste ano espero concluir toda a pesquisa. O meu objetivo na pesquisa da história do meu povo é principalmente elaborar um livro com todas as histórias e mitos Apurinã. Este material foi elaborado pelos professores Apurinã de outras aldeias e teve como responsável o Renato, professor de geografia.

Em relação ao meu trabalho com educação na minha aldeia está correndo normalmente, apesar de ser uma escola com ensino diferenciado. Os materiais utilizados na escola são todos produzidos pelos professores durante os Cursos de Formação dos Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas. Já existem as cartilhas de língua portuguesa, de matemática, cartilha de geografia de cada nação indígena e existem cartilhas de língua de cada etnia feitas por cada professor. A CPI/AC é uma entidade não governamental, que está apoiando a Educação Indígena do estado do Acre e no sudoeste do Amazonas nas escolas Apurinã. Além de apoiar as escolas, seus membros chegam até a escola para assessorar os professores. Neste próximo curso de 1997 estamos com a expectativa de concluir o magistério de 1º grau, para podermos ser reconhecidos como professores formados. Essas atividades da CPI/ AC, desde a sua fundação, são sempre em busca de melhorar o conhecimento para os professores indígenas para desenvolverem as suas funções de educadores nas suas aldeias. (Leitura e escrita em escolas indígenas, 1995, p.209-212).