

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

***SHANENAWÁ O POVO DO PÁSSARO AZUL: AS
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PROFUNDA***

**MARIA DE FÁTIMA NASCIMENTO URRUTH
*KAUWÁ APURINÃ***

2015

MARIA DE FÁTIMA NASCIMENTO URRUTH
KAUWÁ APURINÃ

***SHANENAWÁ – O POVO DO PASSÁRO AZUL: AS POSSIBILIDADES DE UMA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROFUNDA***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense- IFSUL como requisito parcial á obtenção do título de Mestra.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação
Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Mendes Calixto

Pelotas, RS
2015

MARIA DE FÁTIMA NASCIMENTO URRUTH
KAUWÁ APURINÃ

**SHANENAWÁ- O POVO DO PASSÁRO AZUL: AS POSSIBILIDADES DE UMA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROFUNDA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestra em Educação e Tecnologia
do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
Sul Rio- Grandense.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Mendes Calixto

Aprovada pela banca examinadora em ___/___/___

Prof^a. Dra. Lori Altmann
Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Prof. Dr. Róger Albernaz De Araujo
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul Rio-Grandense - IFSul

Ficha Catalográfica

G155m Urruth, Maria de Fátima Nascimento.
Shanenawá - O Povo do Pássaro Azul: as possibilidades de uma
educação ambiental profunda / por Maria de Fátima Nascimento Urruth.
– 2015.
105 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr^a. Patrícia Mendes Calixto.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas,
2015.

1. Educação ambiental. 2. Educação indígena. 3. Povo Shanenawá. 4.
Etnografia. I. Calixto, Patrícia Mendes. II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IF Sul. III. Título.

CDD 372.357

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Silvia Regina de Lima Veleda CRB 10/2038
Biblioteca IF Sul - Câmpus Pelotas

AGRADECIMENTOS

Aos *Shanenawá* Povo do Pássaro Azul.

A *Tsay* Patrícia Mendes Calixto que me enxergou na escuridão da tristeza e depressão.

A irmã *Kamaro Kimyo* -Valdirene Nascimento, pelas palavras amigas e ajuda financeira neste sonho.

A minha mãe pelo amor profundo.

A meu pai pelas palavras duras.

A Malu e Helena.

A Mauro Lopes Goebel pela amizade e amor de longos anos.

Ao professor Róger Albernaz De Araujo pela Diferença e as aulas inquietantes.

A Anna Karenina Cavaleiro pelo amor profundo e sabedoria.

A Mário Zanetti pelo amor ao nosso filho Demétrio Zanetti.

A Cibele Brandão *Shanenawá* – *Mawá Tanî* pelos seus ensinamentos e amizade incondicional.

A *Tekahayne Shanenawá*- O pajé menino pela compreensão dos significados dos *Shanenawá* em rituais de *Uni*.

A amiga Belene, Bruno, Francisco e Aylla e *Mana Hur Shanenawá* pelo acolhimento na sua casa na aldeia Morada Nova.

Ao amigo Auricélio Brandão *Naiwa Nawá Shanenawá* e seus significados profundos e sonhos ainda em construção.

O cacique amigo Carlos Brandão pela sabedoria e carinho e acolhimento entre seu povo.

A Bruno Brandão *Shanenawá* e Raimunda *Canamari*.

As educadoras Andreyra Brandão, Edileuda- *Rani* da Escola *Tekahayne Shanenawá*.

A Ivana Ribeiro a mulher do fogo.

A Jorge Eremites pelos sábios conselhos.

Ao historiador Francisco Vitória pela inquietude e amizade arregueira.

A(o)s colegas e amigo(a)s que ao longo desta caminhada estiveram presentes.

A Adriana Munsberg e a ecóloga Sandra Barbosa pelo incentivo e carinho.

Aos estudantes de Ciências Sociais, Antropologia, Teatro e História da UFPel.

A Matinho Reis pelos ensinamentos práticos de Educação Ambiental.

A galera da OCA (Ocupação dxs Arteirxs).

*Dedico ao Povo Shanenawá, a Tsay Patrícia
Mendes Calixto e Kamaro Kymio -Valdirene
Nascimento.*

RESUMO

A dissertação de mestrado consiste em mostrar as possibilidades de outra visão sobre a educação ambiental. A pesquisadora *Kauwá Apurinã Pupykary* estabelece um encontro entre a Educação Ambiental e a Educação Escolar Indígena, em uma escola indígena. Trazendo recortes de autores indígenas e não indígenas que conversam ou não ao longo da escrita, em uma troca de saberes. Uma tentativa de demonstrar as diferentes cosmologias e suas tensões. Abordamos a forma como se relacionam com a natureza, o território e a terra no ambiente escolar indígena, que tem por essência a visão ambiental indígena. E, partindo destas diferenciações, buscar potência para apontamentos para uma Educação Ambiental Profunda, ou seja, como os indígenas percebem a natureza e sua integração com esta. O espaço escolhido para esta investigação localiza-se no Vale Juruá, Estado do Acre, no município de Feijó, nas Terras Indígenas *Katukina/Kaxinawá* onde vivem e habitam o Povo do Pássaro Azul, os *Shanenawá*. O método de investigação utilizado deriva de referências da antropologia à etnografia.

Palavras Chaves: Educação. Indígena. *Shanenawá*. Ambiental. Etnografia.

RESUMEN

La tesis del Maestro es mostrar las posibilidades de otra visión de la educación ambiental. El investigador Kauwá Apurinã Pupykary establece una reunión entre Educación Ambiental y Educación Indígena en una escuela india. Traer autores indígenas y no indígenas recortes que hablan o no a lo largo del escrito, en un intercambio de conocimientos. Un intento de demostrar las diferentes cosmologías y sus tensiones. Nos acercamos a la forma en que interactúan con la naturaleza, la tierra y la tierra en el entorno escolar indígena, cuya esencia la visión ambiental indígena. Y, sobre la base de estas diferencias, buscar el poder para las notas para una Educación Ambiental profunda, es decir, como los indígenas perciben la naturaleza y su integración con esto. El espacio elegido para esta investigación se encuentra en Vale Juruá, Acre, en el municipio de Feijó, en tierras indígenas Katukina / Kaxinawá donde viven y habitan los Blue Bird personas, la Shanenawá. El método de investigación utilizado se deriva de la antropología a las referencias etnografía.

Palabras Clave: Educación. Indígena. *Shanenawá* . Ambiental. Etnografía.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOSMO	Associação <i>Shanenawá</i> da Morada Nova, criada em 1989
APROINV	Associação dos Produtores Indígenas da Nova Vida
CDB	Convenção da Diversidade Biológica
CGID	Coordenação Geral de Identificação e Delimitação- FUNAI
EA	Educação Ambiental
EAP	Educação Ambiental Profunda
EJA	Educação Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IFSUL	Instituto Federal Sul Rio-grandense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPET	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia
ONG	Organização Não Governamental
ONU	União das Nações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
RCNEI	Registro Curricular Nacional para a Escola Indígena
SEE	Secretaria de Educação e Esporte, do Estado do Acre
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPU	Serviço de Patrimônio da União
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
TI	Terra Indígena
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTAS DE IMAGENS

Figura 01	Menina <i>Shanenawá</i>	10
Figura 02	Menina <i>Shanenawá</i>	10
Figura 03	Floresta do Juruá- Acre.....	23
Figura 04	Rio Purus -Acre	23
Figura 05	<i>Indígena Apurinã Pupykary</i>	27
Figura 06	Primos <i>Pupykary Apurinã</i> na aldeia <i>Camicuã</i>	27
Figura 07	<i>Indígena Mawa Tanî</i>	30
Figura 08	<i>Indígena Shanenawá</i> e sua filha	30
Figura 09	Mapa Família linguísticas Indígenas do Estado do Acre.....	32
Figura 10	Mapa de localização dos <i>Shanenawá</i> no estado Acre.....	33
Figura 11	Mapa das Terras Indígenas <i>Katukina/Kaxinawa</i>	35
Figura 12	Vista da Escola <i>Tekahayne Shanenawá</i>	41
Figura 13	Rituais de <i>Uni</i>	42
Figura 14	O pajé <i>Tekahayne Shanenawá</i> e a indígena <i>Kuáwá</i>	44
Figura 15	O menino <i>Tekahayne Shanenawá</i>	45
Figura 16	Festa do <i>Matxu</i>	47
Figura 17	Cacique Carlos Brandão	47
Figura 18	Cacique <i>Nawá Shanu</i> da aldeia <i>Shanekay</i>	49
Figura 19	Educadora e criança <i>Shanenawá</i>	54
Figura 20	Escola <i>Tekahayne Shanenawá</i>	54
Figura 21	Educadora e criança.....	55
Figura 22	Educadora e crianças <i>Shanenawá</i> na sala de aula	55
Figura 23	Escola <i>Tekahayne Shanenawá</i>	61
Figura 24	Tocando instrumento para o intervalo escolar.....	61
Figura 25	Garrafa de plástico.....	62
Figura 26	Floresta	62
Figura 27	Formação de educadores.....	69
Figura 28	Barrancos da Aldeia Morada Nova.....	69
Figura 29	Comunidade escolar <i>Shanenawá</i>	76
Figura 30	Meninas sorrindo	84
Figura 31	A beira do Rio Envira	85
Figura 32	Buritizais do Juruá Acre	85

SUMÁRIO

1	OS RIOS, AS PEDRAS E AS FLORESTAS: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA.....	11
2	AMAZÔNIA ÁGUA, SEIVA E SANGUE.....	24
2.1	<i>OS PUPYKARY</i>	26
3	<i>OS SHANENAWÁ</i>	31
3.1	MANEJO AMBIENTAL.....	37
3.2	MITOS E RITUAIS	38
3.3	<i>UNI</i> A RELIGIÃO SHANENAWÁ	40
3.4	OS PAJÉS	42
3.5	<i>TEKAHAYNE</i> : O PAJÉ MENINO.....	43
3.6	FESTAS	45
3.7	ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS	48
3.8	A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA <i>SHANENAWÁ</i> FALADA E GRAFADA	50
3.9	A ESCOLA <i>TEKAHAYNE SHANENAWÁ</i>	52
4	EDUCAÇÃO INDÍGENA	56
4.1	CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	58
4.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	56
5	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	63
5.1	AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA	66
6	VARADOUROS E DISCUSSÃO	70
6.1	ESCOLA <i>TEKAHAYNE SHANENAWÁ</i>	76
6.2	OS PRIMEIROS DIAS	79
6.3	DIAS DEPOIS DE SOL E LUAS.....	80
6.4	DIAS DE CHUVAS DE JUNHO NO ENVIRA	82
7	CAMINHOS INDÍGENAS E APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROFUNDA.....	85
	REFERÊNCIAS	95
	GLOSSÁRIO	100
	ANEXOS	105



Figura 01: Menina *Shanenawá*.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 02: Menina *Shanenawá*.
Fonte: Acervo de pesquisa.

1 OS RIOS, AS PEDRAS E AS FLORESTAS: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA

*“Aquele gota que se desprendia do teto
da minha infância a única que ficava
depois da chuva continua pingando
na minha memória.”*
Humberto Ak'abal

As bolhas de sabão são efêmeras, provém da mistura química de elementos que atravessadas pela luz tornam-se um verdadeiro fascínio aos olhos daqueles que querem enxergar à luminosidade policromática, a escuridão e o que desejem a partir de suas subjetividades e desejos. O que pretendo é um movimento de ir e vir. Uma relação costurada entre os dois cosmos nos quais transito e as tensões que se fazem ao longo do caminho. Um convite para aqueles que decifram as palavras, as escritas e as subjetividades entre outras coisas, a sentir o efêmero olhar, as bolhas de sabão que uma menina assopra em um brinquedo de bambu contra o vento, as margens do rio de águas barrentas da bacia do Juruá, onde habita o povo do Pássaro Azul-*Shanenawá* para poder falar de Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e produzir apontamentos para uma Educação Ambiental Profunda e contar uma narrativa etnográfica de uma pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) . Falar de um ambiente escolar indígena, uma escola em forma de oca, pintada de verde floresta, com as pequenas crianças e jovens que se juntam à menina e brincam com as bolhas de sabão até o entardecer.

Entretanto, entre as bolhas e os ventos do norte amazônico, existem as pedras e os rios que antecedem as luas anteriores ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia no Instituto Federal de Educação Sul Rio grandense (IFSul) os quais relatarei algumas nuances desta trajetória e os pontos que se conectam com a Educação Ambiental e a Educação Indígena Escolar e os encontros que o universo possibilitou; os encontros e desencontros tornaram possíveis os atravessamentos criando possibilidades.

A ideia de pobreza material em um mundo desconhecido poderá ser uma concepção social, quando não se conhece outras formas de vidas, e outra forma de viver e de conviver com o mundo além daquele que nos cerca. Não nos é infortúnio, pelo contrário é uma riqueza cheia de coisas especiais que habitam os mais íntimos sonhos por toda a vida e trazem ressonâncias capazes de marcar todos os caminhos percorridos. Deixando marcas no espírito que os outros chamam de memória afetiva. A grandeza do espírito são relíquias de abrir os olhos e perceber o pertencimento que trago do lugar de onde sou, os anímicos que fazem parte de mim, das marcas deixadas pelas múltiplas lembranças, dos cheiros, dos gostos e dos

sentimentos que me acompanham sempre. E de quanto estes significados fazem parte da minha vida. E a partir desta relação com o mundo se reconhecer e ao outro em um distanciamento e em uma aproximação.

“A menina índia nascida na localidade da *Porongaba* que teve como parteira a negra Adelaide que além de parteira nas redondezas, benzia com suas rezas e mandigas a comunidade. Sempre a chamei de mãe por toda a vida; ela fumava tabaco em um cachimbo; pertencia às lidas do grupo. Ali, entre as florestas e as flores, seres invisíveis e cheiros os primeiros sentimentos. Claro, logo após sobreviver a um parto, que segundo informações passei dias sem chorar. Não nasci chorando. Talvez por isso, muitas vezes engulo o choro quando vejo o que fazem com a terra e com a vida. A prematura de oito meses alimentava-se do leite materno em conta gotas, dado a pequenez e a morte física certa. A *akyro* paterna, Maria Alice Pereira, foi até a cidade para comprar “café” e velas dados à presença de alguns religiosos na comunidade para o ritual de passagem; o que chama o não índio de enterro ou velório. E a mãe esperançosa que promessa fazia aos outros e a todos os deuses pela sobrevivência da indiazinha doente, que se morresse seria a segunda a falecer do casal Mira e Chico, como aconteceu com Maria Luiza de coqueluche e antes com Maria de Fátima nascida em 13 de maio. O nome indígena *Kauwá* fruto da jurubeba venenosa, que nasce nos aceiros dos rios e nas florestas é o outro nome não registrado nos cartórios dos não indígenas. Pertence ao lugar e a língua dos Apurinã.

História que anos depois sempre lembrava, pois sabia desde sempre, haviam me contado. E *akyro Apurinã* repetia que “aquilo tinha por inocência, não era por maldade, pois os pensava que estava fazendo o bem”; e ríamos juntas desta certa cumplicidade. Ela um dia até me disse que havia sido batizada pelos padres com um ar de tristeza, não era pagã. Éramos semelhantes e teimosas. Velha índia, que nunca soubemos a idade, analfabeta da língua portuguesa, mas conhecia outros saberes de sobrevivência na floresta e vida. Criou oito filhos após o abandono do marido. Mas com ajuda do meu pai, um dos mais velhos, permitiu-se práticas de sobrevivência para adquirir outras coisas. Meu pai fazia e vendia carvão, mandioca, farinha, cesto e outras coisas na cidade. Estudou até o quarto ano do primário, em escola e aprendeu a escrever nas folhas da bananeira. Escrevia de lápis nos cadernos, para no fim do ano letivo apagá-los e usá-los no ano seguinte. Sabia ler e as quatro operações matemáticas; e isso na vida adulta possibilitou um emprego de professor quando nasci. A vida de carvoeiro, serrador de madeira, seringueiro e todos os ofícios que os índios trabalham para os patrões seringalistas e fazendeiros, tornaram-se passado.

Nascer “antes do tempo” no meio da floresta e sobreviver foi algo visto pelos antigos com certa estranheza. Alimentada pelo leite materno e sem risco de um dia ter malária, cresci feito mandioca “braba” que cresce no aceiro do rio, que insiste em viver e a sobreviver. O que não foi diferente na vida e pelos caminhos que os meus pés tiveram de caminhar.

Morar na cidade, não me trouxe encantamento, despedia-me chorosa e sem compreender nada daquele mundo cristalino povoado de coisas lindas e fantásticas que eu iria conviver e sobreviver, entre estranhos e concretos, tábuas, tijolos, dureza e barulho, como até hoje me sinto quando estou triste e o céu fica gris. Viver longe da floresta sempre me causou dor...

O emprego paterno trazia outros horizontes, segundo a lógica não índia, e educação sempre traria a nós coisas boas e conforto, que segundo a lógica da civilização contemporânea não índia é o que necessita um homem para prover a família em uma sociedade ocidental, marcada pelas desigualdades sociais.

Outro cosmo, outro lugar, a rua de barro vermelho lamacento, longe da comunidade, dos parentes, das águas, das florestas, aquilo era uma vila de miseráveis, povoada por estranhos, vindo de tantos lugares e outras florestas desmatadas. Um ciclo sem fim, dos desalojados, desabrigados, expulsos das suas terras que irão tentar a sorte na cidade, os retirantes não nordestinos, retirantes índios, caboclos e seringueiros, os que chamamos hoje de povos das florestas. Vila Nova, último bairro da capital de Rio Branco no Acre, na época sem luz, água ou esgoto. Diferente de onde vinha de tamanho era um quintal pequeno, sem floresta, flores, frutos, uma casa de madeira com divisão, com pessoas estranhas que possuíam casas parecidas e moravam ao lado. O bairro é composto de três ruas e uma avenida principal que o liga com a cidade e no final das ruas o rio Igarapé, São Francisco, lugar que sustentava muitas famílias com suas águas barrentas nas duas estações(inverno e verão), inclusive a minha família.

A infância foi entre as florestas, os rios barrentos e a Vila Nova, entre a quietude das águas e viagens com a avó e a escola enfadonha e triste de concreto cinza e grades. Alfabetizada aos nove anos, o espaço da sala de aula, um sofrimento constante, inquietude, prisão, muros, cadeados, sociedade, cadeiras enfileiradas, tendo de aprender a ler, sem nem saber falar direito, como ainda não sei...

Existia uma saída, sabia desenhar, e isso preencheria o tempo escolar e de certa forma contribuiria para o aprendizado, pois fazia as atividades para desenhar. Desenhava tudo, ou quase tudo que via e ou que imaginava e sonhava: as pessoas, as flores, as florestas, os seres mitológicos, as aves, os rios, as borboletas, os parentes, a família, a comunidade. Coisas que

ao longo dos sóis e luas preencheram a maior parte do tempo por longos anos. Foi acostumando-me ao mundo e percebendo outros modos de viver e sobreviver.

E quando não se sabe o que fazer, imita-se o mais próximo. Procurando aos poucos identidades de sobrevivência em um mundo onde os deuses são outros e que os papéis que queimam como árvores incendiadas são muito valorizada; que as folhas das árvores e sombras e frutos amadurecidos e alimentam aqueles que sentem fome no mundo.

Antes de chamarem *bullying*, essa palavra em língua inglesa, conheci todas as suas nuances, mas isso nunca me incomodou, ao contrário, muito ajudou a compreender como não ser ou tratar as outras pessoas e seres vivos no mundo. Também vi o quanto as pessoas são diferentes umas das outras, trazia comigo palavras: a singularidade e a bondade. E notei que existe um abismo entre a teoria e a prática, coisa que os professores ensinaram a compreender com suas frases e suas atitudes diferentes das palavras.

A experiência escolar não foi uma ternura com bolhas de sabão e flores, há várias experiências ruins, que somente agora, após anos, consigo chorosa escrever. E foi dolorido escrever sobre isto. Tendo consciência que não fui ensinada e educada na metodologia dos brancos. Fui violentada intelectualmente por um sistema castrador e grosseiro, que não percebeu ou não quis ver a diferença, com suas caixas e formatações proposta e aplicada a todos. Entretanto não me permiti vitimar aos inúmeros preconceitos que enfrentei, ao contrário, fiz o caminho oposto, não aceitei o papel imposto pelo sistema que vivo, empinei o nariz andino dos ancestrais, aprendi a gritar, falar e a escrever mesmo errando a língua portuguesa, segunda língua estudada forçadamente e que na qual até hoje tropeço.

Uma rebelde, aventureira, líder indígena estudantil, que fazia movimentos em Rio Branco, queria mudar o mundo que conhecia em sonhos de menina trazidos até hoje. O pai era na época filiado ao PC do B e o acesso ao partido de esquerda na época proporcionava acesso à leituras consideradas subversivas e malditas pelos outros.

Tinha problemas segundo a lógica não indígena de disciplina escolar, como tenho até hoje. Na adolescência ocorreram várias expulsões ou convite para retirar-se da escola antes de terminar o primeiro grau. Fato que me orgulho, pois não me silenciava com as atitudes que entendia como injustas dos diretores, professores, funcionários em relação aos educandos que ocasionavam vergonha aos meus pais. No entanto, os abalos emocionais eram ignorados, penso que vale a pena sentir o gosto das palavras pronunciadas com consciência e olhar as sementes lavradas de esperança na terra da mudança. Não se planta somente na terra que se pisa.

O tempo na concepção dos relógios e calendários inventados se passou. Uma mulher exótica e de pele cor de barro pisava na cidade da Charqueadas da escravidão. Habitava próxima a Lagoa dos Patos; aprendeu com os outros hábitos, normas e novos adestramentos fingidos e enquadrados. A cidade de Pelotas estranhamente me encantou.

Abraçar-se em árvores é algo natural como respirar e comer e sorrir. Embora ocorra estranheza e admiração e deboche aos olhos não acostumados de quem não sabe e não quer conhecer alguns sussurros da floresta. E não importar-se com os olhares curiosos das pessoas, pois afinal, moro aqui desde 1998 quando cheguei para habitar. Não viver. Viver vivo na minha aldeia, nas beiras dos rios. Existem em mim mundos distintos.

Maria de Fátima, formou-se em Direito pela Universidade Católica de Pelotas(UCPel), no ano de 2004. E lá estava toda feliz vestida de toga preta, chapéu quadrado, estranha entre os estranhos, “nascida lá no meio do mato”, como falam por aqui, se formando-se em bacharel. Orgulhosa Marycota *Apurinã* colocou a fotografia na parede da neta de beca na sua sala humilde. Sempre se abraçavam e sorriam quando se olhavam. Velha índia foi embora e me deixou, mas um dia a encontrarei nas cabeceiras dos rios do Purus¹ e iremos pescar juntas *kapiripa*.

Os costumes, a alimentação industrializada, a falta de farinha de mandioca após a formatura no bacharelado, ocasionaram um doença no corpo. Que sem alardes e derrotas produziram ressonâncias de silêncio aos demais. Dividir o acontecimento acarretaria dor aos outros que amava profundamente.

A leucemia não era fortuna da carne e sangue, no entanto fui ao Acre visitar os parentes e todo mundo que amava em uma despedida secreta. Não desejava contar que iria embora morar nas cabeceiras dos rios como os meus antepassados.

Olhar os rios e as águas barrentas, sentir o cheiro da chuva, tomar açaí, comer as coisas que gosto trazia todas as esperanças que poderia ter naquele momento. Estava disposta a viver e relacionar-se novamente com a floresta e os rios, permitiam encontros felizes. Abandonava sem saudades, o urbano e o asfalto e novamente permitia-me a andar descalço, banhar-se nas chuvas torrenciais do inverno amazônico. Os pés sabiam andar nas florestas,

¹ O Purus é um rio misterioso e lendário. Nasce no departamento peruano de Ucayali e corta uma vasta extensão de terras baixas na porção ocidental da Amazônia brasileira até desembocar no Rio Solimões. De curso sinuoso e águas barrentas carregadas de sedimentos andinos, foi o palco de momentos dramáticos no longo processo de ocupação não indígena da região. Foi durante o primeiro ciclo da borracha, ainda no século XIX, que se intensificou o processo de incorporação da região aos mercados nacionais e internacionais. Isso ocorreu a um custo incalculável em termos de sofrimento, violência e perdas de vidas humanas, tanto do lado das nações indígenas quanto da parte dos trabalhadores extrativistas, migrantes nordestinos em sua maioria. Registro da mobilização social, organização Comunitária e conquista de cidadania na Amazônia. Disponível em: <http://www.iieb.org.br/files/7813/5215/3908/public_ieb_Resex_medio_purus.pdf>.

subir nos barrancos e nadar o rio semelhantes aos peixes pequenos. Lembraria da piaba que engoliu quando menina... Não se esquece quando se sabe nadar... Continuará a nadar sempre e não importando quão funda e tempestuosas sejam as águas. *Tsurá* o Deus *Apurinã* estava próximo. Voltaria ao Sul curar-se da doença silenciosa que levou-me os cabelos e alguns dentes, mas não os risos e flores das florestas que trazia na alma.

A índia velha andava doente, uma rara doença, papai andava preocupado. Mas enquanto sonhasse com ela, sabia que ela permaneceria pela terra dos vivos. Gostava de comer com ela, comíamos com as mãos e deitávamos na rede e ficávamos conversando. Vivíamos de nossas memórias. Estávamos sempre voltando para casa. Orgulhávamo-nos de sermos quem éramos. Não nos escondíamos atrás dos nomes dos não índios.

A Universidade Federal do Acre (UFAC) era parte de um sonho familiar e coletivo. Papai foi o primeiro universitário do bairro Vila Nova, o único da família e de várias gerações a buscar outros conhecimentos dos não índios. Naquela época, década de oitenta, não havia ações afirmativas ou qualquer tentativa de reparação histórica; as lutas eram pelo reconhecimento das identidades, culturas e vida, e como na atualidade pela terra e vida. Universidade era coisa para os ricos de riqueza material.

Ser pobre de bens materiais, indígena ainda é um acinte, quando ocupamos estes espaços urbanos. E ele foi teimoso feito a mãe *Apurinã*. Pedagogia, quatro ônibus por dia, quatro anos, quatro filhos famintos. Mãe magrinha, Mira, pequenininha, lavando roupas, na beira do rio Igarapé, São Francisco, cheirando a sabão, enquanto as águas alimentava o bairro de todos os modos que a natureza pode alimentar os seres humanos. Foi aquelas águas que me alimentou e as minhas irmãs: *Kamaro Kymio* (Valdirene) e *Kamero* (Maria Alice) e irmão Francisco Assis naqueles dias de sol, lama e sabão.

A aprovação no concurso como professora substituta, em um curso de bacharelado em Economia na Ufac, em 2008, realizou um antigo sonho. Sonhos que eu não havia concluído, sempre quis estudar naquele lugar, entretanto não foi possível frequentar aquela instituição como estudante. O emprego na instituição permitiu e trouxe várias mudanças. Foram dois anos de encontros e de conhecimentos com trocas e possibilidades nas salas de aula com educandos de bacharelado em economia.

O retorno ao Rio Grande do Sul, após o término do contrato como professora substituta fez novamente a busca de outros sonhos, novas experiências e significados que se iniciaram no bacharelado em Direito, quando na monografia atrevi-me a perscrutar as primeiras pesquisas sobre a Amazônia, o patrimônio genético e a legislação sobre a

biopirataria². Não precisava de dez, o objetivo era falar e escrever do lugar que vinha o sentimento de pertencimento.

É como se percebe o mundo que presenciamos a vida. E se olharmos o mundo como uma perspectiva de possibilidades, os passos que sempre podem ser andados, nunca como algo pronto e feito, possivelmente se constrói pegadas para que outros vejam; sigam ou não; ou quem sabe mostrem caminhos novos a partir destes percursos. Uma cartografia de mapas e subjetividades.

Sou uma estranha dentro do mundo que habito. Vivo entre os mundos e habito em um lugar somente que é a sociedade urbana. E são nestes espaços que possuo identidades ora dadas, ora adquiridas, mas nenhuma definitiva.

A primeira nesta lógica pode ser ex-advogada, casada, cidadã, pós-graduada e mestranda. A outra em somatória com a primeira e se colocássemos em ordem poderia ser a primeira: A índia *Kauwá* nome dado pela anciã, mãe do Cacique Francisco Gonçalves que os amigos e conhecidos me chamam. A terceira, adaptada para a tecnologia da urbanidade e das redes sociais: A Pietra Dolamita (Pietra= Pedra) Dolamita (adaptação da palavra dolomita), a pedra que ganhou de um artista, Assis, o Louco das Pedras, em forma de coração, na época universitária, lá no interior do Ceará, na cidade de Itapiúna, quando participava da Universidade Solidária em 2002. E pergunto afinal o que sou? E faço o retorno à infância, ainda estou me fazendo, construindo a cada dia, sou um ser inacabado que se movimenta entre as vidas que vive e entre os espaços que caminha e produz potência. No entanto que não deixa de pisar na terra, de olhar as coisas simples do dia, de olhar o céu, as noites e as estrelas com os olhos de quando pequena, cheia de sonhos; alguns realizei, fiz coisas que jamais imaginei fazer, conheci lugares, amei, chorei, tive filhos, sofri, quase morri tantas vezes com o corpo físico, no entanto sou várias em um corpo somente. E assim como os indígenas, humanos, não humanos e múltiplos, sendo apenas uma. Habitados por sentimentos, subjetividades, inquietudes e descobertas que se movimentam em ciclones de tempos inventados para localizar-se no espaço e nos mapas sociais.

"E quando outra pessoa perguntou-se porque estava levando o giz colorido nas mãos_ Ela, *Tsay* sem nenhuma dúvida respondeu_ É por que é colorido!" Naquele dia chuvoso de inverno de Pelotas *Tsay* conhecia a menina, e estávamos prontas a aprender, compreender e trocar. Aprendi o que é uma professora que não sabia o significado até então. Foi um

² SILVA, Maria de Fátima Nascimento. **Direito Ambiental Constitucional:** O patrimônio genético da Amazônia em face da Constituição de 1988. Monografia. Universidade Católica de Pelotas, 2004. [s.n.] Pelotas, RS.

despertar de conhecimento. Um amor profundo e admiração que foram se alargando nos dias. E como tudo que se faz nesta vida é preciso de terra. A terra boa foi a Educação Ambiental. E como um ser das florestas amazônicas *Tsay* compartilhou conhecimento, despertou antigas sabedorias e chamou de volta a menina índia para casa. Mas como *Tsay* sabia tanto de mim?

Idealizei? Não sei? Um pouco e não me preocupo com isso, pois o caminho que me mostrou para pesquisa transformou a vida em docilidade e amor. Quando todos falam que o mestrado traz marcas, sofrimentos, dores, depressão, para mim trouxe esperança, felicidade, reencontro, descoberta e finalmente o retorno para casa. Penso que somente uma geógrafa poderia informar as coordenadas de volta, e isso se deu através deste trabalho de mestrado.

Nada disso teria importância se não estivessem traçadas outras nuances de cores após tempos de escuridão e a presença especial que me encontrou quando andava formada socialmente; advocacia sem causa, nadando nos rios das incertezas e desgostos da depressão. E despertou e fez lembrar quem realmente eu era e trouxe de volta as cantigas da velha índia *Apurinã* para os dias de luz.

Aprender o significado das folhas, conversar com as florestas, relacionar-se com os outros seres vivos de forma singular, respeitando e amando, tanto o irmão como os pássaros parecidos e diferentes. A Educação Ambiental (EA), foi o ponto de entrada nestes movimentos de busca de sonhos e lutas ambientais e sociais, pela semelhança e diferença e pela observação do mundo. Pensar que o humano da sociedade contemporânea se separou da terra e esqueceu-se de si. Vivemos entre o afastamento e a tensão.

A indígena *Pupykary Apurinã* fora da aldeia e a aproximação do outro conhecimento, a Educação Ambiental permite costuras múltiplas entre os dois mundos. O mundo indígena e não indígena através desta educação.

O pertencimento não está apenas no lugar que se nasce ele está nas atitudes e muitas outras coisas das quais se busca entender o lugar em que se vive e habita. E a partir desta percepção e conscientização política que se tornou necessário conhecer a Educação Ambiental a partir dos indígenas.

As multiplicidades sociais das formas de vida dos indígenas que constituem em fluidez e pensamentos em redes de coletividades e aproximação dos outros indígenas, mesmo que separados por regiões ou continentes, no entanto sempre existe algo que se identificam em alguns pontos sejam cosmológicos, afinidades comuns como, danças, pinturas corporais, problemas sociais, demarcações de terras, lutas pela identidade e cultura. Além do cuidado com o ambiente, o território e o lugar em que habitam demonstrando o pertencimento a terra.

Não existe busca de outra metade, as metades estão em si mesmo e no ambiente que vivem. Pertencemos à Mãe Terra.

A proposta de perscrutar sobre EA³, dar-se na aproximação deste conhecimento ocidental não indígena, com o cosmo indígena e as formas que eles compreendem e percebem a natureza em todas as suas dimensões e de como trabalham a educação com esta temática inclusa do espaço escolar indígena.

A identificação das formas de trocas de saberes dos educadores e educandos indígenas no espaço escolar da escola estadual indígena bilíngue *Tekahayne Shanenawá* e com a educação ambiental da forma que eles entendem a EA a partir dos conhecimentos dos não indígenas. Observando como se dá os processos e caminhos propostos para abordagem da temática ambiental, bem como as crianças indígenas percebem o mundo que vivem e o mundo do outro, o não indígena.

Escolher os *Shanenawá* em vez dos *Pupykary* não foi algo aleatório, mas resultado de um percurso, que se produziu ao longo de encontros e acontecimentos da juventude, dos movimentos indígenas, possibilitando que os caminhos das bacias hidrográficas do Purus e Juruá⁴ se encontrassem em um ponto determinado pelas lutas e desafios semelhantes e sobrevivência. Encontro das águas, símbolo de vida e essencial a todos. Outro motivo foi a fértil amizade com *Naiwi Nawá*⁵ e o desejo de outro tempo de caminhar naquelas terras próximas ao rio Envira.

O distanciamento e a aproximação deram-se simultaneamente neste processo de pesquisa sobre EA, nas terras do Povo do Pássaro Azul. Assim, a lógica das águas se assemelha aos percursos das vidas, que se entrelaçam em movimentos entre o ir e vir, entre o ser afirmativo de um lugar e as novas formas de reencontrar os semelhantes e perceber as mudanças profundas. Um encontro feliz entre o que se pretendia e a realidade encontrada.

³ Utilizarei o termo EA para designar Educação Ambiental.

⁴ “O conceito de bacia hidrográfica (BH) está associado à noção de sistema. Nesse caso, pode-se inclusive afirmar que é um sistema coletor das águas superficiais, principalmente das chuvas. Esse sistema, natural, é composto por um fundo de vale, rios e divisores topográficos ou divisores de água, formados pelas cristas das elevações do terreno que existem no entorno da bacia. O interesse das bacias como recorte geográfico para o planejamento e manejo de recursos naturais foi renovado a partir da Conferência da Água e Meio Ambiente realizada em Dublin (Irlanda do Norte), em 1992, e da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentado em 1992, no Rio de Janeiro. Em 1995, a Agenda 21, no seu capítulo 18, preconiza que o manejo integrado dos recursos hídricos, inclusive a integração de aspectos relacionados a terra e água, deve ser feito ao nível de bacia ou sub-bacia de captação”. SCARCELLO, J. A. Proposta de um Recorte de Bacias Hidrográficas para o Estado do Acre, no âmbito do ZEE Fase II. Rio Branco: SEMA/IMAC. Artigo produzido para o ZEE Fase II, 2006. < http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/CD194D39/ZEE-Acre-faseII_Parte2-baixareol.pdf>. Acessado em: 25 nov. 2014.

⁵ Decidi-me pela pesquisa com o povo *Shanenawá*, numa conversa com um amigo de mais de 15 anos, do município de Feijó, chamado *Nawi Nawá* “Homem do Céu” - Auricélio Brandão *Shanenawá*, neto de Inácio Brandão *Shanenawá*. Conhecemo-nos em reunião do movimento indígena em Rio Branco, AC.

Vinte duas horas de viagem entre a cidade de Pelotas - Porto Alegre (Rio Grande do Sul) a Rio Branco - Feijó (Acre) e a Aldeia Morada Nova (T.I.⁶ *Katukina/Kaxinawa*), as terras do Povo do Pássaro Azul, nas margens do rio Envira. Foi preciso perder-me novamente entre os dias, o sol, a lua e as estrelas. Adentrar em minhas subjetivações primárias, as lembranças, a origem inicial dos *Pupykary* neste percurso marcado pelas significâncias dos rios. Vinha da Bacia do Purus, das bandas da Boca do Acre e todas as belezas naturais dos rios e peixes e quelônios com a floresta familiar? Não, vinha da cidade de Pelotas com seus casarões antigos e ruas de pedras, das Charqueadas da escravidão⁷ do passado e das terras dos índios Patos⁸ que não mais existiam.

A aproximação da realidade que me propus estudar e tentar entender foram produzindo formas e encantos os meus olhos cansados de urbanidade. Havia perguntas a serem respondidas não pelo outro, mas por mim mesma. O que pretendia afinal apreender com eles, de que forma faria isso e como poderia encontrar o que procurava naquele mundo a beira das águas barrentas do Rio Envira, tão parecidas com as águas da infância feliz.

Os pontos de entrada não estavam somente nas bacias hidrográficas. As águas não eram as mesmas e nunca seriam, mas as costuras estão entre elas. Trazia as lembranças das águas do sul e da Lagoa dos Patos⁹ e estava novamente nas águas do norte. Estava entre o cá e o lá. A floresta e a cidade, a lagoa e os rios Amazônicos.

⁶ T:I-“Terras Indígenas: São as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e reconhecidas de acordo com o artigo 231 da Constituição Federal de 1988. Segundo a Constituição, são as áreas "habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições". Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 30 set 2015.

⁷ “De acordo com o censo de 1872, Pelotas possuía 3.575 escravos. Entretanto, pesquisando as cartas de alforria e inventários post-mortem, percebi que muitos escravos possuíam um número de matrícula bem mais alto, entorno de 7.500, indicando que Pelotas devia ter pelo menos este número de cativos no período. [...] Pelotas, em 1873, possuía 7.687 escravos. Portanto, a diminuição do número de escravos em Pelotas deve ter ocorrido somente após o ano de 1873, uma vez que em 1884 o município possuía 6.526 escravos.”⁵ Encontro Escravidão e liberdade no Brasil Meridional. VARGAS, Jonas. Disponível em: <<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/vargas%20jonas.pdf>>. Acesso em: 03 fev 2015.

⁸ IHERING, Von Hermann. Revista do Museu Paulista. Os índios patos e o nome da lagoa dos patos. São Paulo. 1907. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aihering-1907-patos/ihering_1907_patos.pdf>. Acesso: 20 jan 2015.

⁹ “A bibliografia sobre a Lagoa dos Patos é muito escassa. Fontes como a Delegacia da Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, fazem referência às dúvidas que atualmente são levantadas sobre a denominação correta - se seria lagoa, lago ou laguna - principalmente em função da ligação direta com o mar, através da barra na Praia do Cassino, no município de Rio Grande. Os geógrafos e os geólogos consideram-na uma laguna, pela ligação direta com o oceano e por sua água salobra (com salinização variável, dependendo da época do ano e das ocorrências de estiagens). Enquanto os especialistas não chegam a um acordo, permanece a tradicional e consagrada denominação de Lagoa dos Patos.” ROSA, Mário. **Geografia de Pelotas**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 1985, p.106.

As comunidades indígenas interagem com o ambiente, o território, a paisagem¹⁰ e o lugar¹¹. As plantas, as florestas, as flores, os solos, os mitos, os rituais, o amadurecimento das frutas, o nascimento e a morte dos animais, as mudanças de tempo, a chuva, o sol, a lua, as estrelas, entre outros, são objetos do saber dentro das esferas do modo de viver indígena. Assim, os diferentes pensamentos da espécie humana com culturas e frações de mundo diferenciado, em sua universalidade, estão inseridos de formas singulares e ímpar no modo de viver, observar, relacionar-se e sobreviver nos territórios que habitam com os enfrentamentos das múltiplas formas de interações e subjetivações dentro do sistema que estão inseridos no ambiente originário e natural. Essas relações nem sempre são pacíficas, são marcadas por conflitos e lutas, sofrimento e morte, por lutas pela terra e o território, com isso consequentemente a manutenção da própria identidade, cultura e modos de relacionar-se com o espaço, ambiente e território.

A saída de campo deu-se em três momentos no período de um ano e meio nos quais possibilitou o estudo etnográfico proposto por GEERTZ (2008). Na aldeia Morada Nova-Shanenawá e atividades na sala de aula com educandos do ano inicial, na escola estadual Tekahayne Shanenawá, que permitiu identificar o modo de vida dos Shanenawá e sua relação visceral com o ambiente em que vivem.

A importância desta pesquisa para os indígenas, em especial do Acre e região, reside nas esferas do imaginário e sonhos apenas, mas penso que poderá auxiliar os educadores indígenas na sala de aula e reconhecer-se como parte desta pesquisa.

Algo que não parece razoável para academia, mas como não pesquisar os indígenas? Embora, muitas vezes o mergulho seja ofuscado pela luminosidade, causando cegueira, quase sempre aparece o outro olhar, aquele dos adestramentos, de disciplina e de imitação do outro cosmo, a outra, Maria de Fátima.

A compreensão e o conhecimento do outro facilita as trocas. Não temos apenas que ficar apreendendo o que os não indígenas nos ensinam temos muito a ensinar, a dizer e a ser ouvidos. E as trocas de saberes possibilitam uma relação de compreensão e até mesmo de solidariedade das partes envolvidas. Entretanto, quando, novamente, subi os barrancos de lama, já não caía como da primeira vez, e aos poucos pude sentir que os rios barrentos do Acre e as bacias do Purus e Juruá se encontravam pelas águas que passam pelos caminhos do

¹⁰ “O conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. A paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal” (SANTOS, 1994, p. 89).

¹¹ “Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar” (SANTOS, 1994, p. 97).

pertencimento. E os olhos brilharam agradecendo ao universo pelo encontro feliz. Finalmente estava na aldeia, estava em casa.



Figura 03: Floresta do Juruá – Acre.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 04: Rio Purus – Acre.
Fonte: Acervo pessoal.

2 AMAZÔNIA ÁGUA, SEIVA E SANGUE

*“O nosso verdadeiro lugar de nascimento
é aquele em que lançamos pela primeira vez
um olhar de inteligência sob nos próprios.”*
Marguerite Yourcenar

A chegada dos europeus ao Continente Americano dá-se em um contexto de crise em todas as áreas da vida naquela área do mundo. É o momento onde a ordem feudal fragilizada começa a ceder espaço para o surgimento de novas bases de organização social; é iniciado o período também conhecido como transição do feudalismo para o capitalismo, neste sentido a empresa marítima será um mecanismo a permitir este trânsito; neste dá-se a busca de novas terras, em outros espaços do mundo. Esta busca se fez baseada no tripé, busca de novas matérias primas, de novos mercados consumidores e mão de obra barata. Pode-se considerar este como um primeiro período de globalização na medida do que relata Caio Prado Junior:

[...] destes três séculos de atividade colonizadora que caracterizam a história dos países europeus a partir do século XV, atividade que integrou um novo continente a sua órbita; paralelamente, aliás, ao que se realizava embora em moldes diversos, em outros continentes: a África e a Ásia. Processo que acabaria por integrar o Universo todo em uma nova ordem que é o mundo moderno (PRADO JUNIOR, 1963, p.21).

Por este olhar podemos afirmar o caráter exploratório ambiental iniciado ainda antes do período de colonização. A princípio, nada de importante ou lucrativo foi encontrado na nova área conquistada, deste modo o extrativismo consistiu na retirada do Pau-Brasil, madeira que na Europa, tinha baixo valor, e era usada na construção e no tingimento de tecidos. Além disso, a mão-de-obra indígena era usada para transportar a madeira do interior até o litoral.

Ainda neste período, a extração do principal recurso econômico da Amazônia no período extrativismo predatório das ditas “drogas do sertão”, - o cacau, a salsa, a parrilha, a baunilha, o pau-cravo, entre outros – que necessitavam de entrar e andar na floresta. O seu profundo conhecimento levou a continuidade do processo de escravização dos indígenas e mantendo a depreciação e destruição do ambiente e território dos povos originários. Neste sentido podemos dizer que a presença do colonizador se faz como um novo fator, que trás uma visão diferente a natureza dando a ela valor, adicionando a ela um artifício a estabelecer uma mudança social.¹²

¹² SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 2.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p.85.

A palavra índio era utilizada pelos colonizadores europeus para designar pessoas de origem do oriente. Cristovão Colombo, o navegador, quando aportou nas Américas, segundo a história oficial, acreditou ter chegado às Índias e utilizou o termo índio para aqueles que viviam no lugar. O índio tornou-se um conceito dos colonizadores europeus. Porém, esta palavra foi readaptada, reutilizada e ressignificada com outros modos de interpretação, pode-se pensar que o indígena utiliza-se deste termo para garantir e lutar pelos seus direitos na sociedade por onde transita fora de sua aldeia. A unicidade dos indígenas é dada e dita nas frases do colonizador, no entanto as semelhanças e as diferenças fazem parte de modo de vida e costumes e tradições. As identidades indígenas muitas vezes não são denominação própria, mas dos outros que designaram os nomes a estes, como por exemplo, os *Kaxinawá* – povo do morcego-, denominação dada pelos antropólogos, viajantes e outros povos e não aceita por esta etnia. Atualmente eles se autodenominam *Huni Kuin*, que significa "Gente Verdadeira".

A ideia de índio genérico povoa as mentes de todos não indígenas. A literatura oficial, ensinada nas escolas não possibilita ainda as distinções entre estes; o indígena, ainda é descrito como um ser que vive desnudo e de flecha dentro das florestas. Assim, a maioria da sociedade brasileira, ainda possui a ideia e a imagem de que os indígenas são todos iguais, os colocando de forma caricata e fantasiosa e folclórica às inúmeras etnias. Como nos diz Bessa Freire, permite uma análise do que não se pode reproduzir:

[...] primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra étnica (FREIRE, 2000, p.19).

As diferenças podem ser percebidas e não se reproduzir o pensamento e o contexto que os indígenas são todos iguais. Outro apontamento que Bessa Freire nos revela se coloca, para nós indígenas, no campo do óbvio, é a forma como os não indígenas percebem e sentem o mundo dos indígenas, dada a influência eurocêntrica que determinadas condições e razões e a forma de compreender a si mesmo e ao outro. Assim, de forma preconceituosa e como de fato se percebem, entendem a cultura indígena em um nível de inferioridade em relação a sua. É neste sentido que pretendo mostrar duas culturas indígenas: A *Pupykary* a qual pertencemos e a *Shanenawá* que tornar-se território deste estudo.

2.1 OS PUPYKARY

O povo *Pupykary* é a forma como nos auto denominamos e *Apurinã* identificação dada pelos colonizadores; somos conhecidos historicamente enquanto guerreiros, que no passado eram temido por outros povos indígenas. Assim nossa herança cultural permitiu a resistência à escravidão dos colonizadores seringalistas e sulistas que foram implantar a pecuária, entre outras formas de exploração na região da bacia do Purus, espaço¹³ e território onde vivemos entre os estados do Acre, Amazonas e Rondônia. Vivemos em dois clãs, a linhagem é passada de pai para filho, e as uniões acontecem em clãs distintos; os *Xuapuryneri* são os que comem porquinho do mato, e não comem inhambu-relógio e inhambu macucau, e os *Metymanety* os que não comem porquinho do mato e ave caitutu.

No alto curso do rio Purus e no baixo rio Acre estavam estabelecidas diversas comunidades de troncos linguísticos: *Aruak: Apurinã, Manchineri, Kulina, Canamari, Piros, Ashaninka*. Esses grupos se espalhavam desde a confluência do município *Pauini* (AM) com o Purus até a região das encostas orientais do Andes Peruanos, a cerca de aproximadamente cinco mil anos atrás. Teríamos resistido à expansão das civilizações andinas antes de enfrentar o avanço dos colonizadores sobre as terras na época da exploração da borracha.

A primeira notícia sobre nós, na lógica da cultura ocidental, veio através de textos de Chandless (1867 *apud* FACUNDES, 2000). Segundo ele:

Os Hypurinãs eram afeiçoados á guerra e viviam constantemente empregados nela, principalmente nas guerras de sua própria tribo, que promoviam frequentemente. Ocupando as terras firmes, acampando nas praias dos rios apenas na época da desova dos quelônios, os Apurinãs mantiveram-se como um povo considerado arredo e perigoso durante muito tempo.¹⁴

¹³ “[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação do homem sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais” (SANTOS, 1988, p.71).

¹⁴ Dicionário Apurinã - Português. Org. Ana Patrícia Chaves Ferreira. São Leopoldo: Oikos, 2014.



Figura 05: Indígena *Pupykary-Apurinã*.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 06: Primos *Pupykary* na aldeia *Camicuã*.
Fonte Acervo pessoal.

Nossos primeiros contatos com a sociedade não índia foram com os espanhóis, durante a primeira metade do século XIX. Nós habitávamos as margens do médio, Rio Purus e seus afluentes, desde os rios *Sapatiaté* o *Hyacu(Iaco)*, e outros rios *Aquiri* (Acre) e *Ituxi*. Esse contato deu-se por conta dos inúmeros interesses econômicos na região da Amazônica. Antes da ocupação das florestas pelos “sulistas”¹⁵, com os desmatamentos de grandes latifúndios e derrubadas das florestas e posteriormente criação de gado nestes lugares, onde originalmente viviam os povos indígenas. E como não tínhamos as chamadas escrituras destas terras, que eram feitas nos cartórios de registros sob o mando dos colonizadores que nos informaram que

¹⁵ Paulistas, Paranaense.

era deles a terra nas quais vivíamos a milhares de ano. Como afirma o Antropólogo João Pacheco de Oliveira¹⁶, quando escreve sobre as “Narrativas e imagens sobre povos indígenas e Amazônia”:

O indígena, à diferença do negro, não devia legalmente ser objeto de escravidão, mas poderia sofrer um descimento, sendo deslocado coletivamente de seu lugar de origem para outro de maneira a ali ser aldeado, receber assistência religiosa e vir a trabalhar em atividades de interesse dos colonos ou da administração. Tais aldeias eram as fornecedoras de mão de obra tanto para as fazendas do litoral quanto para as expedições extrativistas que percorriam o interior da Amazônia em busca das drogas do sertão. Eram também aí recrutados os indígenas que por longos períodos eram destinados a realização de obras públicas (construção de fortificações, caminhos, igrejas) ou tarefas especialmente pesadas, assim como serviam em atividades militares (em guerras e revoltas).¹⁷

Manuel Urbano da Encarnação¹⁸ andou pela região Purus na Amazônia na época da extração das chamadas drogas do sertão, que se estabeleceu como seringalista atraindo e pacificando as aldeias indígenas (KROMER, 1985). Desde então, ocorreu um processo de degradação e transformação, passamos a ser seringueiros e ribeirinhos e etc, em um modelo diferente de nossa cultura, estávamos em outro cosmo e em cultura diferente. Com isso, o governo republicano brasileiro, criou uma lei que regulamentava serviços de catequese e civilização dos indígenas nos modelos da sociedade ocidental. E a igreja católica, através dos seus membros (padres, bispos e outros) no desempenho de suas atividades catequizadoras, realizadas em nome dos interesses dos conquistadores, atribuíram a todos os indígenas, a ideia que não tínhamos alma, e por isso precisávamos ser salvos, considerando as nossas expressões religiosas como supersticiosas, na sua lógica etnocêntrica e preconceituosa. A salvação se daria pela conversão, isto é, devíamos abandonar e esquecer nosso modo de viver e territórios e crenças para adorar os seus deuses, por exemplo, os mitos: Maria, Deus, Jesus, Santos e cruz.

¹⁶ João Pacheco de Oliveira: Antropólogo, Professor Titular do Museu Nacional e Curador das Coleções Etnológicas desta instituição. Fez pesquisa de campo com os *Ticunas*, sobre os quais escreveu sua dissertação de mestrado (UNB) e tese de doutorado (PPGAS/MN), além de outros livros e artigos. Foi um dos fundadores do Museu Maguta (1991). Outras de suas áreas de interesse são os movimentos indígenas, as novas identidades, a política indigenista e a história indígena. No Museu Nacional, onde leciona, já orientou mais de 50 teses e dissertações em Antropologia.

¹⁷ Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/1709>> Acessado em: 04 de Dezembro de 2014.

¹⁸ “Manoel Urbano da Encarnação se tornou uma verdadeira lenda no Purus e seus afluentes na segunda metade do séc. XIX. Diretor de Índios nomeado pelo governo da Província do Amazonas para o vale do Purus [...] Realizou o prodígio de explorar a região sem violência, ao contrario do que fizeram os europeus por toda a América, estabelecendo amistosas relações de cooperação com os grupos indígenas nativos da terra. Tanto assim que era comumente chamado pelos índios como *Tapauna Catu* que segundo Castelo Branco Sobrinho, significava negro.”. Revista do Núcleo Regional do Centro Nacional de informação e referencia da Cultura Negra do Instituto do Meio Ambiente do Acre Fundação Cultural Palmares- **Negros do Acre**. Governo do Acre, 1999.

Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana, pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu (BANIWA, 2006, p.134).

Neste espaço de tempo muitos foram e acabaram sendo expulsos de suas terras, outros por resistirem foram mortos, e os que fugiram, migraram para as periferias das cidades e das proximidades, passando a viver em espaços urbanos e tendo que enfrentar um mundo diferente do que viviam, em contexto de extrema pobreza.

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. Os índios que sobrevivessem às guerras provocadas e aos massacres planejados e executados deveriam compulsoriamente ser forçados a abdicar de seus modos de vida para viverem iguais aos brancos. No fundo, era obrigá-los a abandonarem suas terras, abrindo caminho para a expansão das fronteiras agrícolas do país. O objetivo, portanto, não era tanto cultural ou racial, mas, sobretudo econômico, guiando toda a política e as práticas adotadas pelos colonizadores (BANIWA, 2006, p.41).

O ponto da pesquisa ter me referido ao meu povo *Pupykary Apurinã*, deve-se ao fato de ter sentido a necessidade mostrar, que embora estejamos em bacias hidrográficas diferentes, e perceber que as águas não são as mesmas, os cursos dos rios trazem ressonâncias de lutas e defesas dos nossos territórios, resistindo aos avanços dos brancos e sua lógica devastadora e exploratória aos nossos espaços e territórios, onde estão as florestas.

Sendo deste universo indígena, e perambulando entres os não indígenas para fortalecimento das nossas demandas políticas, educativas e culturais, a escolha do povo para realizar a pesquisa não foi algo aleatório. Neste sentido não escolhi meu próprio povo pela possibilidade de escorregar nas minhas lembranças, desejando um estranhamento possível. Os *Pupykary* são um povo bastante estudado. Ao contrário dos povos *Shanenawá* que é pouco pesquisados. E mesmo que os *Shanenawá* sejam indígenas, como pesquisadora eu seria estranha entre eles. O que poderá ser percebido na continuação deste trabalho.



Figura 06: Indígena *Mawa Tanî*
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 08: Indígena *Shanenawá* e sua filha.
Fonte: Acervo de pesquisa.

3. OS SHANENAWÁ

“Hoje eu posso dizer que eu, sei e tenho guardado comigo todos os conhecimentos cultural, espiritual, tradicional e educacional que aprendi que fiz, e vou aprender cada vez mais sobre os meu povo tanto do passado, do presente e do futuro Povo Shanenawá.”
Prof. Eldo Brandão Purumã Shanenawá

A região do Vale do Juruá, Acre abrange uma área de 29.686,20 Km² e é composta por cinco municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves, onde se encontram 11 aldeias indígenas que pertencem às etnias: *Ashaninka*, *Huni Kuîn*, *Shanenawa*¹⁹, *Nukini*, *Yawanawa*, *Poyanawa*, que assim como os outros indígenas, que por sua cultura, estes são ligados pelo mesmo traço linguístico Pano, e na região da bacia do Juruá existem vinte e duas escolas nas terras indígenas²⁰. Estes povos e todos os outros consideram-se parentes. Consideramos parentes aqui, pela definição de *Baniwa*:

O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (BANIWA, 2006, p.31).

Para melhor visualizar a área na qual estamos no referindo enquanto espaço e território e língua onde habitam e vivem os *Shanenawá* ver figura 09:

¹⁹ “Após alguns deslocamentos os *Shanenawá* passaram a viver em uma porção de terra que mais tarde foi homologada com o nome *Katukina/Kaxinawa*. Isso se deveu a um engano, pois eles foram confundidos com índios *Katukina* e chamados como tal. Com receio de perder o direito sobre suas terras, tendo em vista todo o histórico de violência e injustiça que sofreram, os *Shanenawa* resolveram não desfazer o mal entendido. Estudos linguísticos realizados na década de 1990 comprovam esta situação, visto que a língua *Shanenawa* é da família Pano e não *Katukina*.” Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/shanenawa>>. Acessado em: 15 dez 2014.

²⁰ Dados oficiais da Secretária de Esporte e Educação- SEE- Acre. Disponível em: <www.see.ac.gov.br>. Acessado em: 17 out 2014.

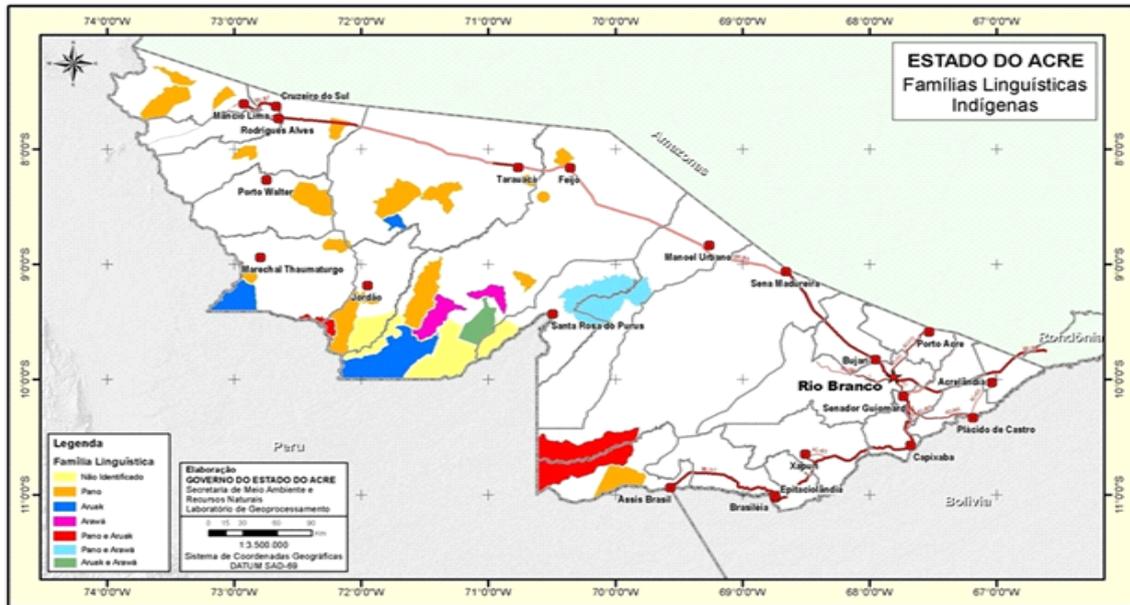


Figura 09: Famílias Linguísticas Indígenas do Estado do Acre.

Fonte: Governo do Estado do Acre.

O local de pesquisa desta dissertação está situado na aldeia Morada Nova, distante do município de Feijó, aproximadamente vinte minutos e, a locomoção dá-se de barco e canoa nas águas do Rio Envira, terceiro maior rio do Acre, que serve de escoamento da produção econômica e deslocamento dos ribeirinhos e indígenas, sendo que os níveis das águas são sazonais, pois dependem da estação das chuvas, que também é chamada de inverno nos meses de outubro a março.

Na região amazônica, o principal e importante meio de locomoção são os rios e suas águas barrentas para tráfegar os barcos, canoas e embarcações dos povos da floresta que são índios, seringueiros, ribeirinhos e caboclos. Os rios são fontes de vida e essencial para as atividades dos que habitam os lugares onde não existe outro meio de locomoção para tratar a saúde dos males levados pelos outros e para a comercialização das suas produções agrícolas e artesanatos.

Quando das primeiras décadas da ocupação dos seringais acreanos, no século XIX, os *Shanenawá* foram identificados pelos brancos como se fossem da etnia *Katukina*. A confusão das etnias por parte dos não indígenas deu-se pelo desconhecimento da presença *Shanenawá* naquela região. Os próprios *Shanenawá* atribuem esse nome pela bravura e força. Autodenominaram-se *Shanenawá*, como aconteceu também com os *Kaxinawa* que se autodenominam *Huni Kuîn* e os *Pupykary* que foi atribuído o nome de *Apurinã*.

Shanenawá, do tronco linguístico Pano, cujo significado na língua portuguesa é: *Shane*, ‘passáreo azul’ e *Nawá*, ‘povo’. A autodenominação deste povo torna-se importante

para sua cultura, na medida em que o reconhecimento de suas origens tanto na esfera fora dos limites territoriais do lugar que vivem, quanto diante das outras etnias e da sociedade não índia.

No mapa abaixo, buscamos mostrar a localização do espaço e território dos *Shanenawá*.

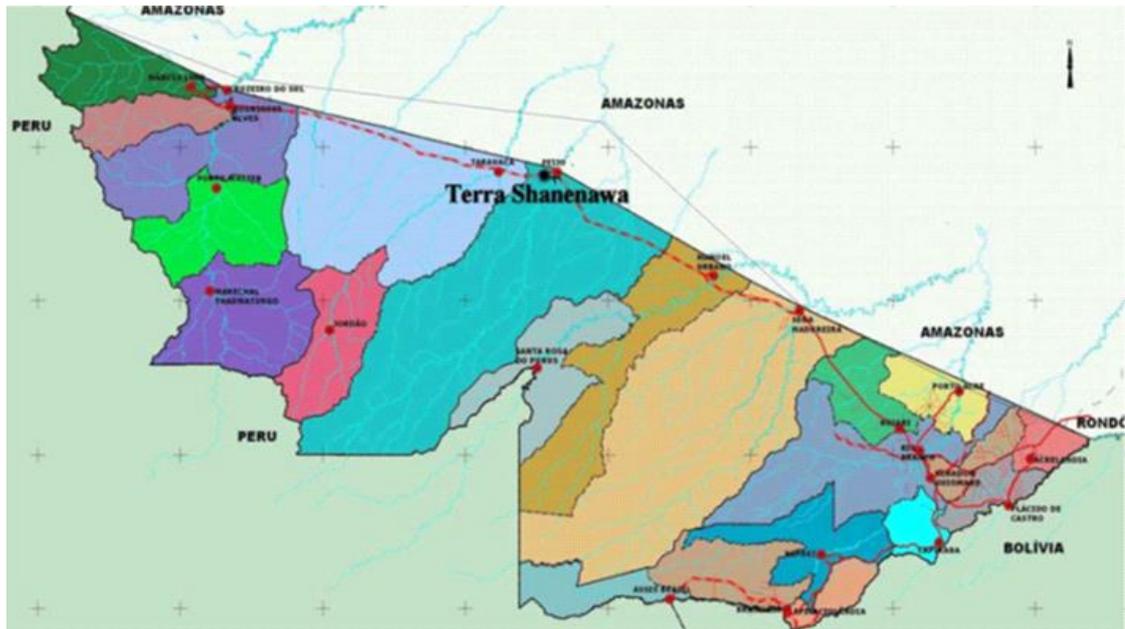


Figura 10: Localização dos *Shanenawá* no mapa do estado do Acre.
Fonte: IMAC, 2008.

“Os *Shanenawá* são originários do alto do Rio Gregório, que no tempo das correrias e no tempo dos cativeiros²¹ migraram para região do município de Feijó e Tarauacá” (PICOLLO, 1993, p.27), como demonstra o depoimento da jovem indígena, *Mawa Tanî*²² *Shanenawa*²³:

Segundo as histórias dos antigos, os *Shanenawá* viviam juntos na localidade do Rio Gregório, eram muitos povos unidos naquela região: os *Hununawa*, os *Mastanawa*,

²¹ “ONG Comissão Pró-Índio do Acre e outros povos indígenas do estado, criaram uma cronologia de suas histórias e utilizam os seguintes termos: “tempo da maloca”, para designar o período da história em que viviam juntos, antes do contato com os brancos; “tempo das correrias”, para designar o momento em que há invasões das terras indígenas no Acre, e que tentavam fugir; “tempo do cativo”, para a época em que foram humilhados, escravizados e serviram como mão de obra para os seringais; e, finalmente, o “tempo dos direitos” para designar o momento em que foi iniciada a luta pelas demarcações de terra, a criação da Constituinte de 1988 e o surgimento do movimento político indígena, bem como suas organizações (IGLÉSIAS & AQUINO, 2005, p. 67).

²² Na língua portuguesa significa: Protetora dos animais.

²³ Palavras escritas por *Mawa Tanî*- Cibele Brandão *Shanenawa*, 09 Outubro de 2014. Para: Maria de Fátima Nascimento Urruth. Feijó, Acre.

os Huni Kuin, os Yawanawa, os Skunawa. Que durante uma festa de *mariri*²⁴ começou uma grande briga por causa das mulheres indígenas. E nessa disputa utilizaram armas (fechas) e ocorreram incêndios das malocas de ambos os lados. Quando um líder Shanenawa Inácio Brandão convidou os seus parentes para sair daquele lugar. Desceram do Rio Gregório e foram para o rio Tarauacá. Daí era época da ocupação da região pelos fazendeiros Sulista (paulistas, paranaense e outros) e os *Shanenawa* começaram a trabalhar para eles em troca de comida e local para viver, uma quase escravidão. Eles trabalhavam para os fazendeiros. Os *Shanenawa* eram forçados pelo patrão (fazendeiro) a capturar os brabos e amansá-los para o trabalho e a servidão. Um dia ocorreu uma revolta dos “brabos” e mataram a pauladas o irmão do Inácio Brandão, e voltaram para a floresta e pegaram flechas e mataram o cunhado do Inácio Brandão. Após o ocorrido os *Shanenawa* saíram daquele lugar e foram para localidade denominada Seringal Simpatia e lá permaneceram na mesma situação anterior por longos anos, era época da Segunda Guerra Mundial, tiravam madeira e extraíam a seringa ou látex da seringueira. Em seguida, ao término da guerra foram para o Seringal Nova Olinda e passaram alguns anos, mas por causa de mulheres eles partiram. Eles chegaram a fazenda São Francisco, foi uma época de fartura e felicidade, podiam caçar, alimentar-se melhor, conviver com a floresta, no entanto o patrão tinha um parente muito ruim, que não gosta dos índios. Em certo dia, o parente, chegou para os índios que eles não podiam mais tirar nada daquela região. Eles responderam que mesmo não podendo caçar e pescar e cultivar seus roçados, somente iriam embora depois que não existisse um pé de macaxeira e animal que não pudesse alimentar-se. Quando se acabou os alimentos, eles foram embora daquela localidade. Desceram o rio novamente em busca de outro patrão, emprego, comida, floresta e até terra para plantar roçados. Foi quando encontrou o Alcides Vieira, e ele comprou uma volta de terra do Rio Envira-município de Feijó. Neste território derrubaram um pouco da floresta sob as ordens do novo patrão. Então Antônio Sena precisava de empregados novos, pois os índios “brabos” haviam sofrido com o sarampo e todos tinham morrido, e então chamaram os Shanenawa, que tinham a fama de seres trabalhadores, mas após algum tempo o novo patrão morreu, assumindo o genro. Essa época no Acre era o governador Jorge Kalume que havia prometido a Inácio Brandão dar parte das terras para os *Shanenawá*. Então, após- muitas lutas, doenças, fome e miséria e escravidão os *Shanenawa* conseguiram uma terra para viver e poder criar seus filhos e netos e viver em paz com a terra e a florestas.

A terra indígena *Katuquina/Kaxinawá* (fig.11) foi homologada pelo Decreto número, 283 de 29/10/91, com uma área de 23.474 hectares. Foi registrada no Serviço de Patrimônio da União (SPU) em 08/09/1999. A T.I.²⁵ onde vivem os *Shanenawá* foi uma terra bastante explorada pelos não índios e pelo capital como descreve Piccoli (1993, p.83):

A terra indígena *Katuquina/Kaxinawá*, em tamanho, é uma das menores áreas indígenas do estado. Apresenta uma cobertura florística bastante alterada, com pastos e capoeiras, situação deixada dessa forma após o uso intensivo dos recursos naturais pelos antigos “proprietários” (seringalistas, colonos, fazendeiros). Possui características topográficas peculiares à região com terras baixas nas margens do rio e igarapés, sujeitas a inundações periódicas, com muitos charcos no período das chuvas, e terras altas, distantes das margens do rio principal, o Envira, caracterizando áreas pouco exploradas e habitadas por algumas famílias.[...] A maioria dos igarapés que delimitam ou drenam a área são pobres em recursos de pesca.

²⁴ “Ainda com relação a rituais tradicionais, há registros de aspectos b em interessantes. Um deles é o *mariri*, palavra emprestada do *Nheengatu* para designar um evento típico entre os Shanenawa e entre outras populações Pano.” CÂNDIDO, Gláucia Vieira. Descrição Morfosintática da Língua Shanenawa (Pano). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

²⁵ Usarei o T.I. para designar Terra Indígena.

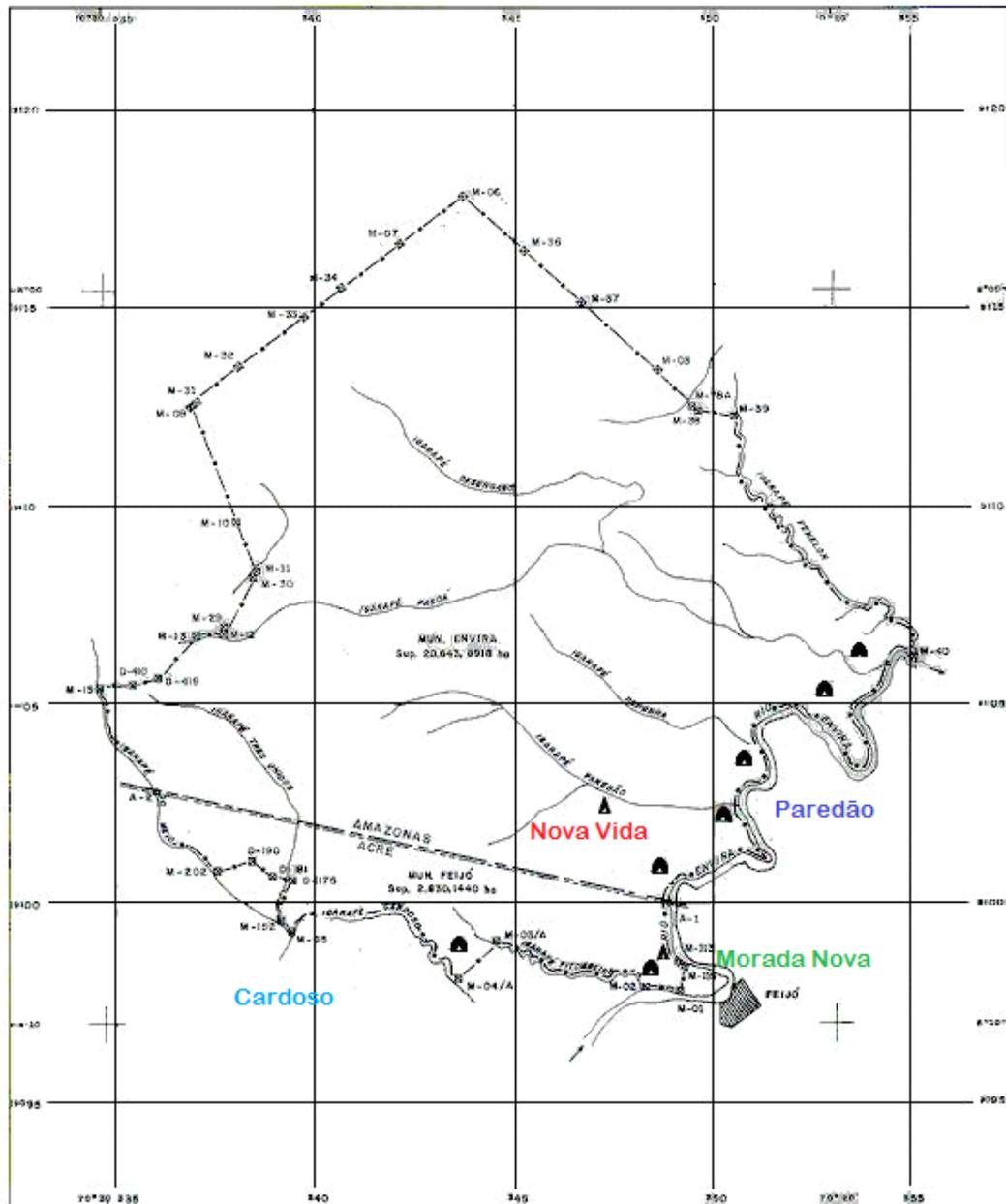


Figura 11: Mapa da terra indígena *Katuquina / Kaxinawá*
 Fonte: FUNAI – Coordenação Geral de Identificação e Delimitação (CGID).

A aldeia Morada Nova foi fundada nos anos sessenta, do século passado, onde o próprio nome permite entender o sentido da palavra, sendo a primeira terra indígena ocupada pacificamente pelo cacique *Tekahayne Shanenawá* -Inácio Brandão e os seus parentes após longos anos de sofrimento e escravidão. Dos dezesseis *Shanenawá* que chegaram naquela época, hoje existem mais de setecentos e trinta *Shanenawá*, que compõem as sete aldeias: Morada Nova, Cardoso, Nova Vida, 40, Paredão, Vitória, *Shanenawá*, *Shanekay* dentro das T.I. *Katukina/Kaxinawa*, situada às margens do Rio Envira.

Nas aldeias as atividades produtivas são: plantio de arroz, banana (variados tipos), milho, macaxeira, açaí, criação de aves (galinhas e patos) e fabricação de artesanatos que são comercializados na região de Feijó e nos festivais de praia na época e no festival do açaí e na região do Alto Juruá. Eles vivem em clãs, as famílias são monogâmicas, compostas pelos avós, pais, filhos, netos e noras ou genros. Como a maioria dos *Shanenawá* são parentes entre si, casam-se com os *Huni Kuîn* ou com outras etnias. E os casais escolhem livremente se serão identificadas como *Shanenawá* ou de outra etnia. Não existe uma obrigação em relação a isso nas uniões. Os nomes dos filhos são geralmente escolhidos pela mãe, entretanto o pai poderá opinar ou algum outro parente. Todas as pessoas, incluindo as crianças, possuem voz dentro das assembleias ou reuniões realizadas na aldeia.

A responsabilidade e os cuidados das crianças *Shanenawá* são de todos os membros da comunidade, desde a alimentação á educação. Por isto, as crianças *Shanenawá* percebem-se que são como crianças coletivas, ou seja o cuidado destas são de responsabilidade do clã. Em caso de separação não há mudança de status. A criança não é disputada pelo pai e pela mãe, ela permanece convivendo com um e outro e todos os familiares.

Existe a figura do cacique e do pajé, o primeiro é uma liderança escolhida pela comunidade, com a função de representar a sua comunidade fora dos limites da aldeia, e dentro atua na mediação nas relações da aldeia, buscando através desta o bem comum. Caso venha apoderar-se da sua liderança no interesse próprio e particular poderá ser deposto. As funções desempenhadas pelo pajé são: o cuidado com alma e a cura através da medicina da floresta.

Percebo, compreendo e apreendo dos *Shanenawá* aqueles que vivem na margem oposta do rio barrento ao município de Feijó, que essa proximidade, o contato direto as suas diferenças estão na percepção que essas pessoas têm do outro mundo e de como tratar o mundo em que vivem. A forma como compreendem a sua relação com o ambiente, com a natureza e um território, valorizando não apenas as suas tradições ancestrais, mas adaptando, ressignificando a cultura dos não índios dentro do seu espaço coletivo.

As diferenças entre os *cariús*, forma como *Shanenawá* denominam os não indígenas, não estão somente na aparência física. Os *Shanenawá* mantém sua cultura viva, mesmo depois de tantas demandas dos patrões seringalistas, quanto as suas vidas aconteciam entre idas e vindas por varadouros²⁶ desconhecidos até a sua chegada as terras que vivem hoje. Eles

²⁶ Caminho aberto que vai ter no centro da mata a partir da margem do rio ou vice versa. Termo regional utilizado no Acre e Amazonas.

resistiram e permanecem na resistência de sua identidade e cultura consideradas forças em constante movimento e tensões.

3.1 MANEJO AMBIENTAL

As terras em que os *Shanenawá* habitam em grande parte são florestas nativas, nelas não existem derrubadas ou queimadas. Eles colocam os roçados sem fazer derrubadas, utilizando bastante as florestas secundárias ou capoeiras²⁷, já existentes na época anterior às demarcações que eram pastagens para a criação de gado dos fazendeiros. Mesmo com a derrubada da floresta secundária de uma área maior, isso ocorre somente quando se tem uma grande necessidade. Nestes casos ocorrem reuniões com todos os membros da comunidade e decidem se a finalidade será para o roçado/plantação comunitário. Entretanto, como observa o professor Pedro Silvino *Shanenawa*²⁸:

Nas últimas décadas, não se está mais fazendo roçados de 3 a 5 hectares como antigamente. Foi reduzido o tamanho dos roçados e dificilmente se faz em matas virgens, somente nas capoeiras. Às vezes, no mesmo ano, em um roçado já colocado se faz a limpeza e se replanta as sementes. Roçados também não são colocados na beira de igarapés e madeiras de lei não são tiradas. Agora conta-se com o apoio e orientação dos agentes agros florestais (SILVINO, 2013, p.26).

A ocorrência do manejo das árvores frutíferas, em especial as palmeiras (*açaí*, *pathuá*, *pupunha*, *abacabá*) são necessárias para que se tenha essa dieta alimentar permanentemente nas aldeias. O açaí produzido a partir do cultivo das palmeiras pela comunidade é comercializado na cidade de Feijó.

Toda a relação que existe, desde a alimentação, das atividades de caçada, da pescaria e coleta de folhas, flores e sementes são relacionadas às florestas. Não existe uma separação ou rotina permanente, as delimitações são marcadas pelas estações dos anos, que no caso da Amazônia são duas: inverno com a frequência das chuvas e verão quando não existe a frequência das chuvas. Cada estação na vida deles são marcadas pelas frutas ou peixes.²⁹

²⁷ “As florestas secundárias são aquelas resultantes de um processo natural de regeneração da vegetação, em áreas onde no passado houve corte raso da floresta primária. Nesses casos, quase sempre as terras foram temporariamente usadas para agricultura ou pastagem e a floresta ressurgiu espontaneamente após o abandono destas atividades.” In: RIBASKI, J.; MONTROYA, L.J.; RODIGHERI, H.R. **Sistemas Agro florestais: aspectos ambientais e socioeconômicos**. Disponível em: <<http://www.planetaorganico.com.br/TrabRibaski.htm>>. Acessado em: 18 nov. 2014.

²⁸ SILVINO, Pedro. *Uni: O conhecimento tradicional do Povo Shanenawa, o povo do pássaro azul*, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras. Cruzeiro do Sul, 2013.

²⁹ Segundo informação *Shanenawá* são caminhadas pelas florestas por dias e noites abrindo caminhos com instrumentos de corte.

As Terras Indígenas. *Shanenawá* têm como lindeiros as grandes propriedades que são para criação de gado e áreas desmatadas para formar fazendas para pecuária. E isso, ao longo do tempo trouxe prejuízo e ameaças as T.I Todos os anos, acontecem os “picos”, quando um grupo formado pelos *Shanenawá* percorrem toda a sua área de terra, para verificar se existe alguma derrubada de árvores, furto de madeiras raras, ou qualquer violação ao seu território. Como nos relata Bruno *Shanenawá*, jovem de 18 anos, sobre esta atividade:

São caminhas de dias e noites nas terras. Somente vai quem se considera forte. E preciso fazer isso, porque senão daqui a pouco não teremos mais árvores raras, plantas medicinais e caça para nos alimentarmos. É não é uma atividade apenas de homens, muita mulheres estão juntos conosco.³⁰

Na produção de artesanatos, quando utilizam madeiras desvitalizadas, árvores caídas na floresta, utilizando de formas múltiplas, transformando os restos destas em peças de artesanatos, em uma relação de compartilhamento com a floresta. As sementes das palmeiras são utilizadas para produção de colares, as penas coloridas das aves, oriundas das caçadas para alimentação, são utilizadas para fabricação de artefatos, enfeites, adornos para as festas e rituais, também para venda fora dos limites da comunidade.

3.2 MITOS E RITUAIS

O mundo dos cheiros, sentidos e percepções, em uma época em que os seres humanos se relacionavam com outros seres de outras espécies, permitem trazer a proximidade entre os mitos e ritos que envolvem as comunidades indígenas em uma realidade apreendida. Suas próprias histórias de origem e sua cultura permanecem e sobrevivem ao tempo e apesar dos diversos problemas enfrentados pelos indígenas, neste contexto estão os *Shanenawá*, do Acre.

O modo como são vistos os indígenas pelos outros, dificultam a compreensão do nosso sistema de vida, no cosmo; dos não índios não existem considerações afirmativas sobre nós.

Não existe uma divisão de realidade em campos diferentes e opostos para ser entendida. São unidades coletivas compartilhadas e vivenciadas em cada esfera dentro do lugar, conforme as palavras do indígena *Mundurucu*, que descreve o pensamento indígena quando discorre sobre a realidade da sua indivisibilidade e sua unicidade, e que não permite uma regência do pensamento individual ou desejos pessoais, e sim a importância social desta realidade.

³⁰ Conversas com a pesquisadora, em 09 de outubro de 2014.

Esta memória é passada de geração à geração por meio de fragmentos que se compõem e que são ‘coladas’ por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social. Daí a importância dos ritos de iniciação que estes povos mantêm, pois eles são a fórmula encontrada para ‘atualizar’ e juntar os fragmentos da memória por meio da identidade étnica que cada povo possui (MUNDURUKU, 2012, p.73).

Nos mitos dos *Shanenawá* encontrei significados de suas origens e como estes signos interagem nas lembranças dos anciões como dos jovens nas afirmações de sua cosmologia. Os mitos de origem do Povo do Pássaro Azul fazem referência direta à coletividade *Shanenawá* e indireta aos outros parentes, de sua criação e contam seus mitos através de si, sem oposição as narrativas de criação dos outros povos. O outro não está construído ou se constrói por pares de oposição.

Portanto, a diferença não está na relação do pensamento binário dos opostos, mas na continuidade de um ir e vir, isto é, entre as voltas das costuras da alteridade. Alteridade que aqui é trabalhada na definição dada por Brandão :

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. BRANDÃO(1986, p.7):

Este mesmo conceito na fala de Lévi-Strauss (2006, p.18), é dito como aquele que permite ao pensamento indígena uma continuidade permanente e a percepção dos seres em suas igualdades e suas diferenças, sem oposição entre si.

No universo sensível e perceptível que se explicam com base em outros conhecimentos do cosmo indígena. E quando procuradas chega-se ao entendimento que o ponto de entrada nestes territórios se inverte no rastro temporal de suas narrativas. Fazendo parte das culturas indígenas como descreve Rogério Rosa³¹: “Tratando-se das narrativas,

³¹ Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/23598>>. Acessado em: 24 nov. 2014.

cujos temas muitas vezes simetizam-se, invertem-se, equivalem-se em diferentes coletivos, sabe-se que os mitos não estão na cultura, mas entre as culturas.”

Como se pode ver nesta versão da criação do *Povo Shanenawá*:

[...] Naquele dia, o cesto começou a girar e o velho subiu na cumeeira e olhou dentro do cesto, mas não viu nada. Passado mais uns dias, o cesto começou a girar novamente. Então, o velho subiu na cumeeira e olhou dentro do cesto. Viu penas de arara, do pássaro azul, do japó, casca de cobra, pelos de cachorro, de morcegos, de queixada. Enfim, lá havia restos de todos os pássaros e animais. O velho pensou que havia sido o rato que tinha feito o ninho e desceu. Passou mais algum tempo e, pela terceira vez, o cesto começou a girar e girou rápido e caiu. E quando a cesta caiu no chão os pelos e penas de animais e pássaros se transformaram em tribos indígenas diferentes. O velho assustado começou a dar nomes para cada tribo: *Hurunanawa*, *Iskunawa*, *Kaxinawa*, *Marinawa*, *Yawanawa* e no meio deles estavam os *Shanenawa*, povo do pássaro azul. E o velho ensinou aos povos como deveriam viver no mundo, ou seja, como deveriam trabalhar. Assim, surgiu o povo indígena *Shanenawá*. (*SHANENAWAHU TAPÍMATI*, 2010, p.66).

A partir desta leitura do mito da criação dos *Shanenawá*, trilha-se varadouros pelo qual se funda em sentimento de igualdade, fraternidade e liberdade dentro os povos e entre os povos indígenas.

3.3 UNI A RELIGIÃO SHANENAWÁ

O uso do *Uni* entre os *Shanenawá* possui um sentido muito importante. *Uni* é uma palavra na língua *Shanenawá*, que denomina uma bebida conhecida popularmente como *Ayahuasca*³² que é produzida a partir do cozimento de duas plantas nativas da floresta amazônica, o cipó (*Banisteriopsiscaapi*), visto como o macho, e as folhas do arbusto (*Psychotriavid*), como fêmea, combinação que resulta em uma bebida, que ao ser ingerida nos leva ao contato direto com os espíritos da floresta e em especial com a Jiboia, a caracterização desta, deixa implícita que a ela parte masculina, parte feminina, sendo que, a parte feminina é a dominante, por isso, considerada a mãe da bebida. Entendemos que esta é uma força que vem da Terra para nos ensinar sobre a realidade na qual estamos inseridos. O *Uni* tem uma serventia para todos os males, seja da alma e também do corpo. E de certo modo, produz ressonâncias em todas as esferas sociais da nossas vidas. Este é modo de nos relacionarmos entre nós e com o que nos cerca, neste caso, as florestas. Compreendemos que a bebida nos mostra os caminhos pelos quais nos enxergamos como sendo parte da floresta e

³² LUNA apud LABATE, Beatriz C. A literatura brasileira sobre as religiões ayahuasqueiras. In: LABATE BEATRIZ C.; ARAUJO, WLADIMIR S. (orgs.) **O uso ritual da ayahuasca**. Campinas/SP: Mercado de Letras – FAPESP, 2002.

universo. E a jiboia nós guia nesta caminhada infinita. Segundo o pajé menino *Tekahayne Shanenawá*: "A jiboia não dorme, ela sonha." Percebe-se com isso, que dormir é apenas estar parado no universo espiritual; mas, quando sonha ela nos leva a compreensão do universo da floresta e, conseqüentemente da Terra Mãe. Este ritual também é uma forma de educar, na medida do que descreve o educador *Shanenawá* Pedro Silvino:

A mensagem traz um grande conhecimento, essa mensagem faz a população indígena refletir através dessa reflexão, todos buscam as mesmas coisas, o mesmo respeito, porque o *Uni* não é coisa de brincar, através do *Uni* os pajés fazem as suas curas, essa mensagem sempre vem trazendo a transmissão de um novo conhecimento para cada pessoa que tomam com respeito. Também ensina a pessoa a viver no meio da sociedade. A pessoa que toma *Uni* não anda brincando, não faz coisas fora do seu mundo vivenciado, procura ajudar, procura interagir com seu povo. Com essa personalidade a pessoa fica diferente no olhar de outras pessoas. Assim a pessoa se mostra que tem respeito por todos e essa pessoa passa a ser respeitado por todos da comunidade, então isso a pessoa aprendeu que a mensagem trouxe as coisas boas na vida dele, ele valorizou o seu aprendizagem, o seu conhecimento que aprendeu vivenciando o seu mundo atual (SILVINO, 2013, p.23).

O uso e práticas das plantas e cipós e os processos de produção permitem contato permanente com as florestas em uma relação de autoconhecimento de si e da própria natureza, e esses rituais muitas vezes, acontecem dentro do espaço escolar. Na coleta das folhas e cipó para os atores da escola ensinam aos mais jovens a importância do *Uni* e, muitas vezes o uso do espaço escolar para os rituais da comunidade. Como nos mostra as figura 12 e 13:



Figura 12: Vista da Escola Tekahayne Shanenawa
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 13: Ritual de *Uni*.
Fonte: Pedro Silvino *Shanenawá*.

3.4 OS PAJÉS

As pessoas que nascem com a função de buscar a cura dos males do corpo e do espírito e com o entendimento profundo da natureza, são chamadas pela comunidade como pajés. Segundo relatos de *Mawa Tanî*³³:

Quando um pajé nasce na aldeia, existe sempre um sinal. O pajé sempre é aquele que trabalha e conhece as ervas, o conhecimento e mistérios das florestas. Não se apreende ser pajé, se nasce pajé. Essa pessoa vai entregar o corpo aos espíritos e através dos ensinamentos dos outros pajés vai curar os males da alma e do corpo em nossa comunidade.

A dádiva da natureza de ser um pajé, pode também ser trazida pelas mulheres, como por exemplo, a Pajé *Machi* que não mais está no mundo dos vivos. Ela atuava em rituais de cura do corpo e da alma e nos mundos dos espíritos. Entre os *Shanenawá* já tiveram até três pajés mulheres, que auxiliavam a todos. Sublinhe-se, para além disto, que essa dádiva também independe de idade.

3.5 TEKAHAYNE: O PAJE MENINO

Tekahayne ou Inácio Brandão era o nome que pertencia ao fundador da Aldeia Morada Nova, o grande líder *Shanenawá*, que significa transplantado para a língua portuguesa

³³ Escrita de *Mawa Tanî* - Cibele Brandão *Shanenawá*. 10de Outubro de 2014. Maria de Fátima Nascimento Urruth. Feijó Acre.

ferrão. *Tekahayne Shanenawá* é também o nome do atual pajé da aldeia Morada Nova. Isto com apenas dezesseis anos de existência na terra. Sua história tem seu início no momento mesmo do seu nascimento, em que nasceu com o tom de pele clara em relação aos seus irmãos, isto fez com que passasse a existir certa rejeição por parte de seus pais, que chegaram mesmo a pensar em dá-lo para os brancos. O que não chegou a acontecer, por interferência de sua vó materna a pajé *Peyrani*, que assumiu sua criação e seus cuidados. Dizia ela ser uma criança especial. Ela mesma lhe ensinou a falar a língua *Shanenawá*, a conhecer as plantas e flores e sua utilização para as curas na medicina da floresta. Ensinou os rituais os cantos e as danças dos *Shanenawá* e também a preparação do *Uni*. Aos três anos já está na floresta com sua avó. Com oito anos, após sonhar que estava em uma broca, limpeza de área de capoeira para fazer um roçado coletivo, ele sentiu sede e foi com o seu primo beber água e molhar o rosto na vertente próxima, ao vislumbrar a água, e seu olhar se encontrar com o olhar de *Mana Yuxiã*, a mãe Jiboia, que lhe diz: *Neke kã wã*³⁴. Ela saiu da água e o agarrou. Ele sentiu uma forte dor de cabeça, e quando voltou para o brocado, cortou umas folhas de bananeira e se deitou, já sentia uma febre alta. E para cada lugar que olhasse, via a *Mana Yuxiã*. Foi levado ao hospital da cidade. Nos exames, seu cérebro se mostrava como uma macha apenas. Algo inexplicável para os médicos não indígenas que o atenderam. Sua avó, abriu corrente, onde se busca solução espiritual ao que não é encontrado explicação. Nesta corrente, *Mana Yuxiã* apareceu para sua avó, dizendo que o menino era seu. Ao saber disto, ele pediu um tempo, até completar os dez anos. Esse tempo foi dado. Ele voltou a uma vida de criança.

Ao completar o décimo ano, retirou-se para a floresta, iniciou as dietas alimentares compostas por alimentos sem sal, comendo somente o que era ofertado pela floresta e tomando o *Uni*, como parte da preparação para conhecer e conviver com os espíritos e a floresta. Entre idas e vindas se passaram nos calendários dos não indígenas, seis anos. Como a partida do mundo dos vivos da Pajé *Peyrani*, ele passa a morar com a sua irmã Kelly Brandão e começa a ser chamado de pajé pelos membros de sua aldeia.

Os cantos e vozes na língua *Shanenawá* são ouvidas ao longe nos rituais de *Uni*, nas noites que os jovens e adultos se reúnem em torno de uma fogueira, onde é preparada a bebida. O preparo é feito pelo pajé, que coordena todo o ritual até o raiar do dia. Em algumas ocasiões os rituais de *Uni* acontecem no ambiente escolar, no pátio da escola, que abriga a todos com imensa gratidão ao universo. Este é o modo de viver, que percebi que era um

³⁴ Se esperta que eu estou chegando.

menino, quando o observei sentado na sala de aula, brincando com os amigos, dando risada e correndo na varanda da escola, uma criança, um ser livre.

A existência e presença de *Tekahayne* na aldeia tornou-se muito importante, pois este mesmo com a tenra idade, já consegue reunir em torno de si e da religião do povo *Shanenawá* e o *Uni*, os membros da comunidade, até mesmo os que vivam longe e não mais se reconheciam como *Shanenawá* e praticavam vícios oriundos da civilização não indígena.

As imagens abaixo demonstram os dois momentos (figuras 14 e 15).



Figura 14: O pajé *Tekahayne Shanenawá* e a indígena *Kuáwá*.
Fonte: Acervo de pesquisa.

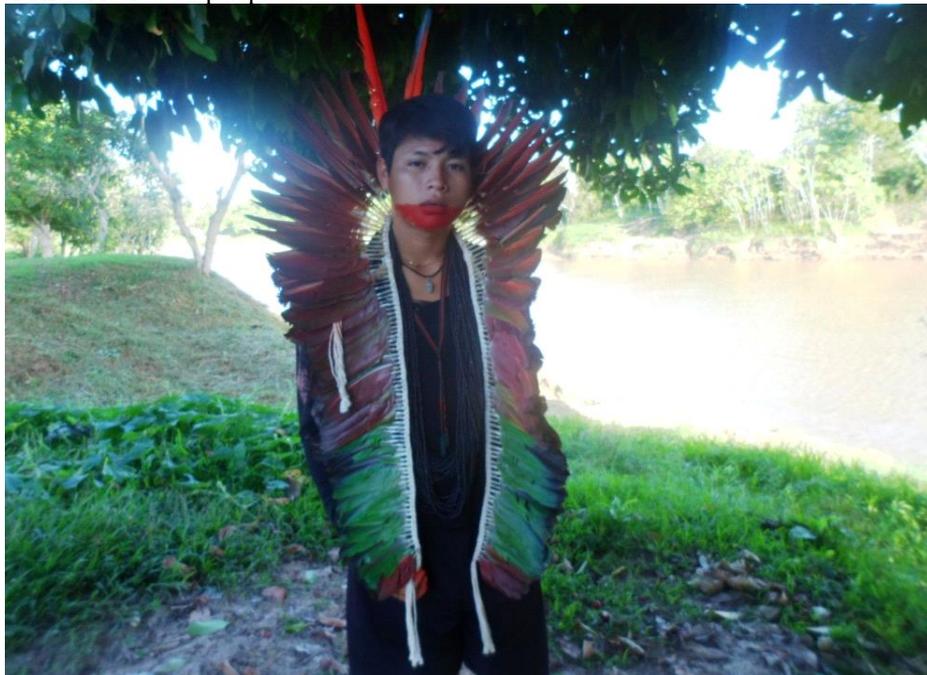


Figura 15: O menino *Tekahayne Shanenawá*.
Fonte: Acervo da pesquisa.

E assim, dias se passaram e os relatos que ouvi e as observações que fiz, foram se construindo-se feito rumas de lagartas em dias de chuva; como uma bela dança *Shanenawá* que dancei com eles e elas. E percebi que o pajé, não apenas unia o seu povo, mas produzia sentimentos de encantamento, admiração e respeito. Não queria partir, sair de perto daquele ser que transpira generosidade e conhecimento da Terra, e traz consigo as marcas dos anos que o fazem velho, e dos anos que o fazem menino. Não nos despedimos sem um adeus. Eu lhe disse: Até logo, pajé menino.

3.6 FESTAS

O patrimônio cultural dos indígenas está intrinsicamente ligado as suas festas, e não somente a uma manifestação de identidade e sobrevivência dos seus valores, mas como um modo de expressão de si mesmo. Como descreve Baniwa:

Os índios conservam suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição oral e os rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural. Mantêm o papel socializador e educador da família, aplicam os sábios conhecimentos milenares e praticam o respeito à natureza. Com isso, as culturas indígenas seguem manifestando sua personalidade coletiva e de alteridade, seja no trabalho ou na festa, e por isso são democráticas e populares (BANIWA, 2006, p.50).

As festas atualmente na aldeia Morada Nova ocorrem em dois momentos. Na comemoração do dia do índio sob a perspectiva dos não índios no mês de abril. Neste momento levados pelos órgãos governamentais a aldeia recebe a presença dos não indígenas, onde podem comercializar seus artesanatos e, quebrando o caráter oficial fazem demonstração aos outros de suas manifestações de danças e cantos do *Shanenawá:Shena Shuku yu, yu, yu*³⁵ entre outras e brincadeiras do seu mundo, como por exemplo, a brincadeira do mamão, onde as mulheres tem de tomar dos homens o mamão e vice versa.

O festival do *Matxu* no mês de setembro nos dias 01 a 07 de setembro, onde acontece uma grande festa com a presença de todas as aldeias *Shanenawá*, como descreve o educador Pedro Silvino *Shanenawá*:

Nesse momento todo povo *Shanenawá* fica atento à festa porque existem várias brincadeiras como: arrancar mandioca, tomar mamão de outro participante (pode ser também cana ou jabuti), brincadeira de cabo de guerra, tomar rapé, comer banana, natação, corrida, quem bebe mais *caçuma*. Nessas ocasiões ocorrem intercâmbios com outras etnias, o que se transforma em mais uma estratégia para valorização cultural (SILVINO, 2013, p.38).

³⁵ Música para fortalecer a união do povo *Shanenawá*.

No último dia da festa do *Matxu* acontece a comemoração do aniversário do cacique Carlos Brandão motivo de grande comemoração, pois com essa finalização da festa dá-se a continuidade da vida na história deste povo.

Algo que vale a pena ser destacado, sobre o porquê da festa de aniversário do Cacique Carlos Brandão. A história foi relatada em uma das visitas na aldeia, pela sua mãe Raimunda *Canamarí* (uma das últimas sobreviventes de sua etnia *Canamarí* na região), esposa de Vacahaynê *Shanenawá* Bruno Brandão, o *Tushana* hoje com cento e cinco (105) anos que representa a memória viva da história de resistência e luta deste povo. O relato é o que se segue.

Raimunda *Camanari* segunda esposa de *Vacahaynê* viveu uma época após a união muito difícil e triste, enfeitiçada, todos os filhos que gerados nasciam e morriam. Na busca de mudar está realidade e satisfazer o desejo e dar continuidade a etnia que ora, por escolha, pertencia, buscou ajuda fora da aldeia. Conheceu Maria Viana uma *cariú*, que a mesma fez um trabalho solicitado por ela, para que os seus filhos não morressem mais. Ela estava grávida de Carlos. A mulher disse a ela que faria ela escapar do feitiço, se ela quando nascesse o menino no primeiro aniversário dele fizesse uma comida, uma farofa. A partir deste acontecimento, Carlos o menino sobreviveu e outros irmãos incluídos os gêmeos. Assim, o cacique Carlos, filho de *Vacahaynê Shanenawá* (Bruno Brandão) e neto de *Tekahayne Shanenawá* (*Inácio Brandão*), que chegou às terras que os *Shanenawá* conquistaram, a partir de suas mobilizações políticas e as cinco idas a Brasília, pode viver e continuar a sua etnia por duas filhas: Andreyra Brandão, está atual coordenadora pedagógica da Escola *Tekahayne* e Andressa.

Ainda que a promessa tenha sido feita somente para o primeiro ano, por vontade da mãe a festa passou a se repetir anualmente. E hoje já faz parte do calendário oficial de eventos, da cidade de Feijó. Na figura 16 a festa do *Matxu* na aldeia Morada Nova e figura 17 Cacique Carlos Brandão.



Figura 16: Festa do *Matxu*
 Fonte: <girofeijo.blogspot.com.br>



Figura 17: Cacique Carlos Brandao.
 Fonte: Acervo de pesquisa.

3.7 ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS

O cacique de cada aldeia é escolhido pela comunidade e a representa internamente e para fora perante os não índios para inúmeras demandas existentes e possibilita uma representatividade una e múltipla. Una, pois se trata de um único ser, e múltipla, pois a liderança investida ocorre de modo coletivo em diferentes espaços sociais. A representação da comunidade que pode ser compartilhada, isto é, existe uma divisão de decisão como os demais e ao mesmo tempo é investida com os anseios e demandas como descreve *Baniwa*:

Entre as lideranças tradicionais, a autoridade é o poder na forma de generosidade. A liberdade vivida pelos índios confere marca singular à autoridade de seus caciques.

Estes nunca têm poder de mando sobre os demais. Sua função é de animação e de articulação das coisas comuns, sempre respeitando o dom supremo da liberdade individual e o poder soberano da coletividade sem representação. Entre as lideranças indígenas não-tradicionais é comum o exercício do poder copiado dos brancos, quando a liderança é o todo-poderoso que decide ou faz decidir sobre a vida dos seus dirigidos, como acontece com os dirigentes de organizações indígenas, em que ninguém, além deles próprios, participa das decisões, como acontece com o gerenciamento dos recursos financeiros e humanos, práticas impensáveis para as lideranças tradicionais (BANIWA, 2006, p.66).

Mesmo que o pensamento coletivo norteie as relações dentro das aldeias e todas as estruturas de representação, estes tiveram de se adaptar no cosmo contemporâneo, com a finalidade de sobrevivência e estruturação fora deste espaço, através das chamadas cooperativas ou associações que fomentam recursos e negociação, diretamente, sem interferência dos não índios com o poder público. Modelos independentes para a negociação direta como fala Pedro Silvino *Shanenawá*:

As duas associações existentes, Associação Shanenawa da Morada Nova – ACOSMO (criada em 1989) e a Associação dos Produtores Indígenas da Nova Vida – APROINV (criada em 2001) buscam não apenas alternativas econômicas sustentáveis, mas também colocam como objetivo a revitalização de sua cultura (SILVINO, 2013, p. 19).

E para viabilizar recursos técnicos, financeiros e materiais, como mostra *Baniwa*:

As organizações indígenas não-tradicionais, conhecidas como associações, foram incorporadas pelas comunidades e pelos povos indígenas para responder às novas demandas e às necessidades pós-contato, como a defesa dos direitos territoriais e outras políticas públicas em face da sociedade nacional e global, e para viabilizar recursos financeiros, técnicos e materiais desejados de serem apreendidos da sociedade moderna (BANIWA, 2006, p.65).

Todas estas redes de ligações não estão fora da vida da escola e da comunidade; elas ocupam o mesmo espaço, hora no espaço escolar, ora nas festas e rituais e ações coletivas. A maioria das atividades iniciam-se na escola, em um espaço coletivo para as diversas atividades culturais, políticas e sociais na aldeia Morada Nova.

As mulheres são muito presentes nas relações deste povo. Não existe uma divisão de atividades entre homens e mulheres, as práticas do dia a dia são realizadas por ambos. As mulheres exercem os mais diferentes papéis, que vão desde serem educadoras, trabalhadoras, artesãs, cuidadoras, pescadoras e caçadoras entre outras, incluindo a dádiva de nascerem pajé e serem escolhidas cacique. A primeira cacique mulher do Acre pertence a este lugar. Como apenas 30 anos, *Nawá Shahu* que foi escolhida cacique do Povo *Shanenawá*, no ano 2002, devemos atentar para o fato de que essa condição, ser cacique da aldeia Morada Nova, faz

com que o exercício da liderança se estenda sobre a totalidade das aldeias *Shanenawá*, ainda que cada aldeia tenha o seu próprio cacique. Atualmente ela foi escolhida cacique da aldeia *Shanekay* – *Shanenawá* Verdadeiro.



Figura 18: Cacique *Nawá Shanu* da Aldeia *Shanekay*.
Fonte: Acervo de pesquisa.

3.8 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA *SHANENAWÁ*

Ao tempo em que esteve sob a influência jesuítica o modelo de educação ofertado aos indígenas eram caracterizados pelos descasos, pela desimportância, pela tentativa mesmo de sufocar elementos orgânicos da cultura dos povos originários. Ritual religioso, festivo, de sementeira, de colheita, entre outros, tudo foi atacado pela prática de aculturação do processo educacional. Dentre estes elementos pretendo aqui falar da forma como foi tratado o idioma dos diferentes troncos linguísticos dos povos indígenas, mais especificamente da língua *Shanenawá* do tronco *pano*.

Como já vimos desde os primeiros momentos de implantação, do que podemos considerar de educação indígena; esta foi ofertada seja pelo Estado, seja pela igreja católica, em seu nome, mas muitas vezes também em nome do Estado buscaram fazer do indígena brasileiro apenas mais uma peça, que deveria complementar uma engrenagem, que visava explorar o ambiente natural brasileiro para com o resultado; garantir o acúmulo de riquezas para os estados e burguesias nacionais surgentes no cenário europeu ocidental.

Neste processo, onde o resultado buscado era coisificar os seres vivos existentes em cada indígena, o método empregado era adaptá-lo à maneira que tornaria mais fácil e rentável, principalmente a exploração de sua mão-de-obra e seu conhecimento existente sobre as riquezas que poderiam ser encontradas no interior da floresta. Neste sentido, acabar com sua identidade, com sua alteridade, via práticas escolares, era o objetivo central e, por isso, era proibido o uso do idioma materno e por consequência muitas das suas manifestações culturais no espaço escolar. Estes, que estamos considerando primeiros tempos, tiveram sua duração até os anos 1960 do século passado.

No arrebol dos anos 1970 esta situação começa a ser mudada. Esta mudança começa a ser esboçada a partir das discussões realizadas pelas diferentes comunidades indígenas que iniciaram um processo de questionamento a todo o modelo educacional que a eles estava sendo imposto de forma autoritária, assimilacionista, centrada nos desejos europeus.

O projeto indígena de educação surgia baseado na busca de uma forma de educação que buscasse se contrapor a proposição de um modelo europeu colonialista e integracionista. Para os indígenas um novo tempo viria através de uma luta estratégica pela retomada da sua autonomia interna.

A partir do ano 1980, mais especificamente 1988, com a chegada da Constituição Cidadã, os indígenas tiveram participação efetiva nos momentos reservados a discussão e elaboração da Carta e o resultado desta foram os direitos adquiridos que incluem uma maneira indígena de educação. Foi o fim da palmatória!

Desde então o ensino, indígena passa a ser praticado de forma diferenciada, onde a escola passa a ter professores indígenas com formação para o trabalho nas escolas, produzindo materiais didáticos próximos da realidade indígena com valorização revitalizadora da cultura étnica e resgate a língua materna. No dizer de BANIWA (2006):

São os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e ativa os problemas de suas comunidades ou de seus povos, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originam movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra contra a discriminação e a falta de respeito. Neste caso, a escola que se

constrói serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades (BANIWA, 2006, p.136).

Neste processo de revitalização da cultura étnica se faz de máxima importância, retorno da educação falada e grafada na língua materna. Existem ainda falas que expressam as dificuldades pelas quais passaram àqueles que foram à escola com os métodos anteriores. A cada nova palavra que era apreendida da língua portuguesa, no mínimo uma da língua natal era esquecida. O fato de o ensino ser feito em uma língua considerada estrangeira e, por isso, com significados não completamente compreendidos, acabava por fazer do educando um duplo estranho na medida em que não conseguia se comunicar fora da aldeia e, nesta, as palavras apreendidas na escola possuíam quase nenhum significado. Diante deste fato nas discussões de uma nova forma de educar a língua passa a ser vista e colocada dentro da proposta, como uma das formas de expressar pensamentos e impressões. A língua é vista também como possuidora de vida, de alma, meio importante ao entendimento, a conservação e mesmo reconstrução da própria cultura.

Como forma de fazer este resgate, a escola *Shanenawá* privilegia momentos onde os contatos com os anciões se tornam momentos especiais, pois nestes se dão narrativas culturais e comportamentais aos mais jovens, nas narrativas históricas, na coleta de sementes e atividades práticas do dia a dia. Nas palavras de Bruno Brandão³⁶ podemos entender que:

A língua é muito importante para nós e existem diferenças na língua falada pelos *Kaxinawa, Yawanawa, Jaminawa*. E ainda a língua muda com o tempo[...]A nossa língua é importante porque vem dos nossos ancestrais, e nunca podemos esquecer a nossa língua, se não vamos deixar de ser índios. Devemos passar a nossa história de pai para filho e nunca devemos esquecer. É uma obrigação nossa contar histórias para que os nossos filhos possam aprender e transmitir para outras pessoas e seus descendentes (SHANENAWAHU TAPÎMATI, 2010, p. 09).

No que diz respeito à grafia necessita-se destacar o fato de que o alfabeto *Shanenawá* é composto por 17 letras, a saber, A, E, F, H, I, K, M, N, P, R, S, SH, T, TS, TX, U, V, X, Y, W. Destas são vogais o A, E, I, U. É preciso termos presente na utilização destes elementos que muitos deles quase nunca estão começando uma palavra, mas geralmente encontram-se no meio ou na finalização da mesma. Estas ocorrências acontecem com as consoantes “h,” “s,” “v,” “x,” “w” e também com o encontro das consoantes “ts”.

Podemos então dizer, por fim, que aos *Shanenawá* o uso da língua materna se faz de máxima importância, já que lhe permite estar em contato com a sua cultura geradora assim bem como se torna elemento capaz de se fazer presente no registro de seu saber, na

³⁶ Bruno Brandão-Vacahaynê *Shanenawá*, o *Tushawa* hoje com cento e cinco anos(105).

construção de espaços de cultura oral e de letramento desta mesma cultura e, também, nas relações interculturais, e na busca de evitar que os valores culturais próprios da comunidade sejam substituídos por cultura uma típica das sociedades não indígenas. Para, além disso, a documentação do conhecimento gerado por esta comunidade em sua língua lhes trás a possibilidade de um aumento do seu prestígio frente aos olhos da sociedade brasileira não indígena.

3.9 A ESCOLA *TEKAHAYNE SHANENAWÁ*

A escola Santa Rita era uma escola dos não indígena que existia quando os *Shanenawá* chegaram a T.I. *Katukina/Kaxinawa*, antes da demarcação das terras pelo governo federal. O modelo de escola ainda trazia o ranço do colonialismo, que no pensamento indígena não possibilitava qualquer significância e reafirmava entre outras coisas o assujeitamento dos indígenas ao sistema do colonizador:

Até a década de 1960 imperava no Brasil o modelo da escola colonial impositiva, autoritária, etnocêntrica e assimilacionista. Mas a partir de 1970 a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto desenvolvido como alternativa aos modelos colonialista e integracionista e como estratégia de luta pela recuperação das autonomias internas parcialmente perdidas durante o processo da dominação colonial e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídicas administrativas do Estado (LUCIANO, 2011, p.75).

Os “corpos dóceis” para Foucault funcionam e existem em todas as esferas sociais. O corpo que está em uma eterna vigilância social em todos os sistemas inseridos na sociedade. Segundo ele, se observamos tanto a escola como o presídio, em sua essência, possuem mecanismos de disciplina e controle, nos tornando sujeitos nestes espaços que somos engrenagens. Isso pode ser observado em sua obra em *Vigiar e Punir*, na qual fala do corpo:

O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Está sujeição não é obtida só pelo instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais, sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física.(FOUCAULT, 1999, p.29).

Em um relato emocionado, o professor indígena *Purumã Shanenawá*³⁷ descreve a sua iniciação na escola nos 1980, que mantém a busca da sujeição do corpo, seguindo ainda a

³⁷ Nome que na língua portuguesa quer dizer: aquele que não molha ou fura.

prática colonial dos jesuítas, que corrobora a descrição de Foucault sobre o processo de docilização do corpo.

Na evolução da escola ela está no terceiro nome. Quando as terras não eram demarcadas chamava-se Santa Rita, depois era Morada Nova I, foi quando os brancos, que diziam serem donos das terras incendiaram a escola. Ela era na beira do Rio Envira. E foi construída dentro da aldeia nos anos 80 pelo governo estadual com o nome indígena de *Tekahayne Shanenawá* (Inácio Brandão). Passando a ser escola bilíngue com contratação de professores indígenas. Frequentei a escola quando era com professores brancos e com a palmatoria e o milho sempre a minha espera. Era proibido de falar a minha língua materna por eles, e muitas vezes, era chamado de sujo, caboclo, piche. Os índios não podiam falar sua língua. E os professores brancos não se adaptavam ao lugar.³⁸

Hoje a escola *Tekahayne Shanenawá* é uma escola aberta para todos os indígenas e não indígenas. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, ensino de jovens e adultos (EJA), composto por educadores indígenas com formação em diversas áreas das ciências humanas e exatas que moram na aldeia. São dezesseis educadores, um gestor escolar, três coordenadoras pedagógicas, e seis pessoas que cuidam do funcionamento da escola, na limpeza, merenda e cuidado com as crianças na hora do intervalo. Eles atendem crianças de 4 anos até adultos e anciões, teve cento e setenta e oito (178) alunos matriculados no ano de 2015.



Figura 19: Educadora e crianças *Shanenawá*.

Fonte: Acervo de pesquisa.

³⁸ Escrita pelo professor *Purumá* -Eldo Carlos Gomes Barbosa, 11 Outubro de 2014. Entrevistadora: Maria de Fátima Nascimento Urruth. Feijó Acre.



Figura 20: Escola Tekahayne Shanenawá
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 21: Educadora e a criança.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 22: Educadora e crianças *Shanenawá*.
Fonte: Acervo de pesquisa.

4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA

*“Educar é como catar piolho na cabeça da criança.
É preciso que haja esperança, abandono, perseverança.
A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão;
O abandono é a confiança do educando na palavra;
Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que
o educador faz na cabeça do educando,
estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.
Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos
e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando
repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas,
pode fazer o outro construir seus próprios sonhos.
E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários”*

Daniel Munduruku

Pode-se considerar que as primeiras escolas localizadas em comunidades indígenas, no Brasil vieram junto com os colonizadores europeus, como parte do sistema exploratório colonial. A ideia de escola e educação portuguesa com sua visão etnocêntrica contrapõe-se e trata de destruir o que existia de ideias sobre educação nas comunidades dos habitantes do lugar. Percebe-se com isto, que embora tenham utilizado os missionários para a implantação desta má educação de forma dominadora, não quer dizer que nós não tínhamos os nossos processos próprios de aprendizagem.

É de fácil entendimento que “Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem, difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica” (BANIWA, 2012, p.59). O que aconteceu foi o desprezo de uma cultura em favor de uma outra, exploratória e predatória.

Em nome da igreja católica e da coroa portuguesa os missionários jesuítas promovem, então a educação indígena no Brasil, cuja a implantação foi autorizada por instrumentos oficiais como as Cartas Régias e os Regimentos.

Deste modo, no período compreendido entre os séculos XVI a XVIII é indissociável as práticas escolares e de catequese dos missionários, que buscavam civilizar e catequizar. Em suma adestrar- nos a partir da ótica colonizadora (NISKIER, 2001). Dentre objetivos desconhecidos dos povos indígenas, claramente traziam o propósito de fazer com que deixássemos de falar nossas línguas maternas, abandonássemos a nossas culturas e costumes e territórios. De forma que nos tornássemos submissos para espoliação de nossas terras e riquezas nelas existentes.

Com o passar do tempo, ainda no período colonial, a coroa transfere a responsabilidade da educação indígena aos ditos proprietários das terras, fazendeiros e outros

moradores comuns de regiões próximas às comunidades indígenas, no entanto não houve uma desvinculação do intuito inicial.

Nem mesmo com a chegada do império houve modificações no processo de educação escolar indígena que, visto de forma geral continuou sem alteração. A primeira constituição brasileira trouxe a proposta clara de estabelecimentos educacionais que explicitamente mantinham o caráter catequizador e civilizatório dos indígenas. A modificação neste processo também não ocorreu quando passou a ser da alçada dos governos e assembleias provinciais, em 1834, a oferta da educação escolar aos indígenas.

O Governo Federal, ao iniciar o século XX, cria o Ministério da Agricultura, em 1906, e após 1910, um órgão voltado especificamente para tratar da questão indígena, sobretudo de sua educação, o Serviço de Proteção ao Índio-SPI. Estas novidades estabelecidas em um novo mapa jurídico-administrativo permitem o surgimento ainda que de forma lenta de escolas indígenas com financiamento do poder central.

A atribuição de competência exclusiva da União de ordenar as matérias referentes aos indígenas surgiu na Constituição de 1934. Esta origem de modo genérico o poder da União para estabelecer “a incorporação dos silvícolas a comunhão nacional” (Art. 5 XIX) este princípio foi mantido nas Constituições de 1945 e 1967. Neste panorama, até 1954, foram estabelecidas pelo SPI sessenta e seis escolas indígenas, estas ao lado das frentes de trabalho se tornaram instrumentos fundamentais do procedimento de “incorporação” prevista em lei. Este processo foi marcado pela negação da diferença cultural e pela assimilação étnica do outro. Convém sublinharmos que as escolas do SPI tinham como características básicas a apresentação de currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando de forma rudimentar a alfabetização em português, além de atividades de aprendizagem de ofícios (corte, costura e marcenaria, entre outros ofícios utilitários).

Sob a influência da Conferência da UNESCO, realizada em 1951, surgem as primeiras propostas de moldes a implementação de educação indígena com caráter bilíngue. Para os técnicos do SPI aqueles são considerados impróprios à realidade brasileira, o discurso dos burocratas eram fundamentados em argumentos que partiam da possível colisão da educação bilíngue com valores e propósitos da buscada “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional passavam pela grande diversidade cultural e linguística existente entre os povos indígenas, pelos seus padrões demográficos reduzidos, chegando a falta de materiais didáticos e professores capacitados para trabalharem com o novo modelo. Todas estas objeções demonstravam mais as deficiências do próprio órgão indigenista governamental do que uma avaliação de possibilidades de méritos que as novas propostas traziam.

Este quadro passou a enfrentar nos últimos anos da década de 1950, um forte contraponto, a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 26 de junho de 1957, que trata sobre proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes, ratificada e incorporada ao cenário brasileiro, apenas na década seguinte.

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973, sob a influência da Convenção 107/OIT na política indigenista, citam abertamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49), sem nada dizer a respeito da conformação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais particulares de cada etnia, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo simplesmente instrumental, sem nenhum empenho na valorização das culturas indígenas.

4.1 CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA

O processo educacional que visava a catequese e civilização e integração dos indígenas na dita comunhão nacional perdurou no Brasil por quase 500 anos a contar desde a chegada aqui dos portugueses em mil e quinhentos. Foi apenas através da Constituição da República Federativa Brasileira de mil novecentos e oitenta e oito que a visão de educação escolar indígena, assim como as políticas voltadas para os índios começam a passar por modificações. Estas são resultantes de todo um processo que mobilizou as diversas etnias indígenas aliadas com movimentos sociais e políticos progressistas da sociedade na época, este conjunto de forças obteve então varias conquistas no novo ordenamento político que se construía no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Neste momento então no bojo da dita Constituição Cidadã começou a ser suplantada a visão errônea que permitia nos definir enquanto seres incapazes de gerenciar nossas vidas e que permitia sermos tutelados pelo Estado. Este momento pode ser ilustrado na fala de BANIWA (2006, p.65) que diz: “É importante que se entenda que cada evento é ocasionado por uma serie de fatores que, às vezes, interagem entre si. A somatória destes fatores é absorvida por atores sociais que percebem a oportunidade para tornarem alguns de seus ideais realizáveis”.

Neste contexto os povos indígenas tiveram a possibilidade de salva guardar os direitos que conquistamos, termos reconhecida nossa cultura, e a vida a partir de nossos costumes e livres escolhas, e adicionando a isso o acesso a chamada justiça a fim de termos garantidos nossos direitos e interesses, desta forma foi invertido a maneira de nos ver, ou seja, passamos a ser vistos como seres com capacidade civil, mental e política, assim entende-se que com isso

passamos a sermos cidadãos. Ainda que importante sublinhar permaneçam práticas e ideias etnocidas, genocidas, integracionista e civilizatórias que se faziam presentes nos processos anteriores³⁹.

Modificações também ocorreram no âmbito da educação escolar indígena.

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB – Lei 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro é um importante marco positivado na legislação brasileira no que se refere à educação. É composta por noventa e dois artigos que abordam sobre os mais diversos assuntos da educação no Brasil, desde ao ensino infantil e educação escolar indígena, educação quilombola até o ensino superior.

A lei estabelece mecanismos para o aprendizado da cidadania previsto na Constituição de 1988. Tais como o direito ao acesso gratuito ao ensino fundamental e médio. Determina as funções para com a educação dos membros do Estado: União, Estados e Municípios, nesta gestão de responsabilidades e obrigações, a carga horária mínima para cada nível de ensino, apresenta direcionamentos curriculares básicos e as funções e obrigações dos atores envolvidos neste processo- professores, diretores e os trabalhadores da área educacional.

Assim, no que se refere a Educação Indígena a LDB de 1996– Lei N. 9.394 *ex vie*:

Art.32 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Deste modo tem-se a necessidade de desenvolvimento de programas específicos e currículos dos processos próprios de aprendizagem do indígenas. Assim, o Ministério da Educação- MEC publicou três anos após da referida lei o Referencial Curricular Nacional

³⁹ “Fazendeiros desferem novo ataque paramilitar na noite desta quinta-feira, 03, no estado do Mato Grosso do Sul, contra outro grupo Guarani-Kaiowá. O ataque dá-se contra o tekoha Guyra Kambi'y, localizado entre os municípios de Douradina e Itaporã, distante cerca de 30 km de Dourados. O fato ocorre apenas cinco dias após a investida criminoso organizada por fazendeiros, parlamentares e sindicalistas rurais contra a terra indígena de Nanderu Marangatu, no município de Antônio João, que culminou com o assassinato de Simião Vilhalva, 24 anos. Sob chuva de tiros advindos de uma milícia rural, os indígenas se esconderam como puderam em pequenas picadas de mato, estando até o momento impossibilitados de retornar até suas casas, onde teriam maiores possibilidades de proteção contra o fogo aberto pelos fazendeiros e jagunços. A pedido das famílias indígenas de Guyra Kambi'y, a Funai informou, em tempo hábil, a Polícia Federal de Dourados sobre o aglomeramento de caminhonetes e de um grupo armado nas imediações de onde se encontravam os indígenas. A Polícia Federal, porém, negou-se a prestar atendimento e garantir destacamento para realização de diligências e proteção dos indígenas.” Disponível em: <http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=8319&action=read> Acesso em 20 de Setembro de 2015.

para a Escola Indígena (RCNEI), objetivando a implementação de programas educacionais para as diversas comunidades indígenas.

Na primeira parte desse documento, Para «começo de conversa», estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda e última parte, «Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas», apresenta-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São indicados, então, seis temas transversais, a saber: autosustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde – além de seis áreas de estudos: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física (BRASIL, 1998).

Os professores indígenas acolheram a diretriz colocada, entretanto na prática adaptaram a realidade das diferentes comunidades, que segundo Baniwa:

A idéia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade (BANIWA, 2006, p.65).

Atualmente no Estado do Acre, a Secretaria de Educação e Esporte- SEE possibilitou a aplicabilidade desta lei. O ensino diferenciado aos povos indígenas e ao programa de escola bilíngue com currículo diferenciado, professores/as indígenas e formação destes para atuação nas escolas indígenas, com produção de material didáticos na língua materna e valorização e revitalização de sua cultura étnica.

“No estado do Acre a Educação Escolar Indígena está em funcionamento desde 2000, com uma proposta de diálogo de saberes, com uma equipe e uma coordenação de educação indígenas com especificidades voltadas as questões e demandas indígenas”⁴⁰.

A produção do Projeto Político Pedagógico pelos educadores indígenas tornou-se um importante passo para se construir, não somente o que a lei apresenta com as suas letras na língua portuguesa, mas uma realidade sensível por parte dos seres que atuam na realidade escolar nos municípios do interior do Acre. Incluindo a escola em formato de oca de cor verde

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/ensino/indigena>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2015.

na qual realizei a pesquisa que ora apresento com as possibilidades de trabalhar Educação Ambiental com os educadores e educandos e comunidade indígena.



Figura 23: Escola *Tekahayne Shanenawá*
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 24: Tocando instrumento para o intervalo escolar.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 25: Garrafas de plástico.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 26: Floresta.
Fonte: Acervo de pesquisa.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*“Quando vou pesquisar uma comunidade indígena,
pergunto: Qual a sua demanda?”
Jorge Eremites de Oliveira*

Na Carta Magna de 1988⁴¹, e a ideia nunca antes trazida de maneira específica e global, inclusive em capítulo próprio, regras sobre o meio ambiente, além de outras garantias previstas de modo esparso na Constituição das leis brasileiras tornaram-se vigentes e no artigo 225, *caput*, estabelece que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O dever e o direito de preservação será por parte do Estado e da coletividade, uma vez que o “meio” ambiente não é um bem privado ou público, mas bem de uso comum do povo. Podemos considerar que o ambiente tornar-se um bem de fruição de toda uma coletividade, de natureza difusa⁴² e, considerado como *res omnium*.⁴³

E dentro destas leis, regulada pelas orientações advindas da Constituição Federal de 1988 nasce a lei 9.795⁴⁴, de 27 de abril de 1999 no Brasil, e considerações e aplicabilidades sobre a EA que nos artigos que a define consolidando avanços significativos sociais em todas as esferas:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º. Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação

⁴¹ A constituição de 1988 é a atual carta magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes entre deputados e senadores à época, e trata-se da sétima na história do país desde sua independência. Foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou quase que imediatamente o apelido de constituição cidadã, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 04 de Janeiro de 2015.

⁴² Na definição de direito difuso encontrada no Dicionário Acadêmico de Direito / Marcus Cláudio Acquaviva - São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 1999, p. 286: "Prerrogativa jurídica cujos titulares são indeterminados, difusos. Um direito difuso é exercido por um e por todos, indistintamente, sendo seus maiores atributos a indeterminação e a indivisibilidade. É difuso, p. ex., o direito a um meio ambiente sadio."

⁴³ Coisa de todos.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 jan 2015.

ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada.

Recomendações que consolidaram os processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar como também em todas as esferas sociais. Possibilitando ações e ensinamentos em que todas as pessoas estão inseridas, uma vez, que quando se fala em *res omnium* além de ser um direito de todos passa também a ser um dever a sua preservação, conservação consciente e relação pacífica. E com essa finalidade é mister o conhecimento, as estratégias e formas de relacionar-se com o ambiente urbano e natural. E como se dá esse processo dentro do princípio de cuidar e preservar a natureza e ao mesmo tempo “cuidar de si”⁴⁵. Daí a importância social da EA tornar-se indispensável para a constituição cidadã e civilizada do ser dentro desta conflituosa relação ser humano e a natureza e todos os problemas provocados pela ocupação dos espaços sem pensar nas consequências e problemas ocasionados a estes.

A EA norteia o exercício da cidadania, uma vez que advém da própria tutela jurisdicional do Estado, fortalecendo-se dentro das prioridades que surgem dos conflitos ambientais que toda a população do planeta enfrenta atualmente. Que segundo Bauman⁴⁶ esses problemas com o ambiente e a natureza são irreversíveis. “Teríamos multiplicado, nós, a humanidade no planeta, as conexões, as relações, as interdependências, as comunicações, espalhadas em todo o mundo.”

⁴⁵ “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

⁴⁶ “Entrevista exclusiva Zigmunt Bauman. O caminho para o futuro da humanidade. Fronteiras do Pensamento, A noite do Fronteiras do Pensamento do dia 8 de agosto foi palco de um encontro histórico com dois dos maiores pensadores do presente: o sociólogo polonês Zygmunt Bauman e o antropólogo e filósofo francês Edgar Morin. O primeiro, através de um vídeo gravado com exclusividade para o Fronteiras na sua residência em Londres no dia 25 de julho de 2011. O segundo, com sua presença no palco trazendo provocantes análises e um convite para a esperança: a humanidade pode estar num período de metamorfose, gestando um mundo melhor.” Disponível em: <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,188>>. Acesso em : 22 dez 2014.

Necessária abordagem para se buscar entendimento que a vida está ligada a tudo e as formas em uma teia. No livro de Capra⁴⁷ permite essa compreensão e ou tentativa em redes de pensamento e relações: “Os problemas da época não podem ser compreendidos isoladamente como foi e ainda é proposto por muitos, pois são sistêmicos e estão interligados, sendo interdependentes.”

O sujeito ecológico (CARVALHO, 2004) que possibilita atitudes e posicionamento em face de questões ambientais atuais. As escolhas do cotidiano como marca da identidade ecológica a partir do modo que estão inseridos em sociedade. Isto é, cada um se expressa conforme as experiências e condições históricas e sociais que traz das suas vivências e experiências. Podendo desta forma, construir projetos sociais, e trazendo novos valores da própria condição humana, para que potencialize em fluxos de mudanças, tanto individualmente como em grupos sociais e comunitários.

Este sujeito, segundo Isabel Carvalho é um ser crítico, e tens os seus olhos voltados ao descaso relacionados aos problemas ambientais, que poderão destruir a espécie humana e os bens naturais no planeta. E a educação permite essas atribuições de mudanças. Colocando o educador e educando como protagonistas em diálogos entre os envolvidos e a realidade existente.

Isto posto, pode-se deduzir que Educação Ambiental poderá ser uma das formas emancipadoras das sociedades, circular e criadora de uma visão de nós mesmo. O enfretamento das constantes metamorfoses sociais, a mutação e o pensar necessário que poderão alargar horizontes contidos nas superficialidades das esferas sociais. Partindo da ideia em redes e que tudo que praticamos liga-se com o presente e futuro. O tempo não existe para o planeta. E entendermos que não somos imbatíveis e dentro de nossas fragilidades humanas, existe alternativa e saída se voltarmos os nossos olhos para as nossas ações com a natureza, em suma a nós mesmo e o espaço que habitamos.

A inteligente natureza sempre se reconstruiu, repondo as espécies de forma equilibrada em si mesma. Nós somos ao mesmo tempo presas e predadores no ambiente que vivemos ocorrendo o equilíbrio. Entretanto as ações dos seres humanos no percurso histórico vieram como um peso das suas construções inventivas e artefatos tecnológicos, quebrando todo esse equilíbrio. A Mãe Terra aos pouco dá as suas respostas. E práticas conscientes de amor a nós mesmos poderão contribuir e balizar a continuidade de residirmos no planeta.

⁴⁷ CAPRA, A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996, 256 p.

As práticas ambientais da sociedade não indígena de cuidar do planeta vem dos anos 1960. Que tem a simbologia pelas críticas aos modos de vida e ao sistema capitalista com a revolução cultural, surgindo vários movimentos sociais. As críticas aos problemas ambientais são abordados no livro de Rachel Carson⁴⁸ “Primavera Silenciosa” inspirou outros que criaram os princípios para a Educação Ambiental sobre os problemas ambientais.

A Conferência de Estocolmo em 1972 foi um marco oficial em um evento realizado pela ONU para se discutir o meio ambiente e os problemas relacionados ao planeta terra em especial as poluições das indústrias e os efeitos climáticos ocasionados.

No ano de 1975, é concluído o Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA, iniciado a partir da Conferência de Estocolmo e elaborado pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). No desdobramento de na rodada de Belgrado- Iugoslávia, 1975- Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, o qual se elaborou princípios e orientações e metas para o programa e valorização de EA (DIAS, 1994, pág.40), chamada Carta de Belgrado.

A positivação da EA através de documentos ao longo do tempo possibilitou sua introdução nos ordenamentos jurídicos e conseqüentemente educacionais dos países signatários. No ano de 1977 em Tbilisi na Geórgia acontece pelo PNUMA, a I Conferência Intergovernamental para o Ambiente, sendo este o primeiro encontro de nível mundial sobre EA, a qual foram definidos objetivos, princípios estratégicos e orientações e finalidades. Foi considerado um evento importante no processo (DIAS, 1994, pág.41).

Na cidade do Rio de Janeiro, em 1992 resultaram protocolos e convenções internacionais, como a Agenda 21, a Convenção da Diversidade Biológica (CDB) e após o protocolo de Quioto e por último, vinte anos depois, a Rio+20, para tratar e discutir assuntos ligados à preservação ambiental mundial, que se permitiu introduzir nas leis e tratados dos Estados Nação mudanças legais e mudanças significativas em relação ao cuidar do ambiente. Tais medidas não são de eficácia imediata, uma vez que os Estados signatários, não sofrerão nenhuma sanção se descumprir medidas acordadas. Enquanto, isso, todas as espécies perecem.

5.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

⁴⁸ Disponível em: < <http://www.rachelcarson.org/>>. Acesso em: 10 jan 2015.

As possibilidades de trocas entre as culturas entre os indígenas e não indígenas dentro do espaço escolar indígena e comunidade possibilita potência de que sejam compartilhados os diferentes conhecimentos, com atravessamentos da Educação Ambiental- EA na forma como é percebida pelos indígenas entre todos os eixos curriculares proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Que através das diretrizes propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) trazem o conhecimento, nas suas diferentes áreas, de novas tecnologias, os indígenas levam para a escola nossa percepção qual seja, efetivamente uma, EA.

Entendemos como Educação Ambiental o modo de relacionar com a natureza e ambiente e nós mesmo em coletividade. Essas relações são apreendidas no cotidiano de nossas vidas e formas de nos relacionarmos com o lugar e território e natureza. Por entendermos que fazemos parte do todo que envolve desde o modo de viver até os nossos rituais quando acessamos os nossos Deuses. A partir deste entendimento, percebe-se que nós indígenas não nos separamos da natureza. Não temos como os não indígenas a pretensão de gerir e usar a natureza de formas mercantilista. Como destaca o indígena *Munduruku*⁴⁹ sobre a distorção do pensamento da sociedade brasileira em relação aos indígenas:

(...) os povos originários eram um estorvo para o desenvolvimento do país que ficava parado por conta da presença indígena em seu território. Os trabalhos antropológicos haviam revelado que nossa gente tinha um sistema cultural bastante complexo, mas isso não era levado em consideração. A visão holística que nosso povo nutria e que lhe dava uma dimensão mais abrangente de realidade que os cercava não surtia efeito e os agentes da colonização - igreja e funcionários leigos - ficavam encarregados de colocar nossos povos no caminho do progresso (MUNDURUKU, 2012, p.134).

Não defendemos a natureza de forma conservadora e impeditiva do avanço do dito progresso, a nossa defesa e resistência tem como base o fato de vermos e nos relacionarmos de outro modo como a natureza.

A Educação Ambiental para os indígenas está presente no modo de vida. A resistência e sobrevivência a todos os povos indígenas aos processos de extermínios, catequização e tentativa de civilização somente foram possíveis a partir do entendimento e trocas com a natureza. É sanguínea, pois a terra que vemos como mãe, corre por nossas veias e artérias. O nosso sangue é a terra. Em outras palavras no dizer de Brandão:

Ora, algumas pessoas pensam que todo o conhecimento válido e útil sobre os sistemas vivos e sobre as interações entre eles e o ambiente, provem da ecologia e de

⁴⁹ Daniel *Munduruku*. Indígena escritor com 45 livros publicados, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação pela USP. É pós doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

outras ciências afins. No entanto, anos, séculos, milênios antes do surgimento da “ecologia científica”, muitos outros povos, criadores de outras diferentes culturas, já geraram e aperfeiçoaram outras formas de pesquisas e de compreensão da vida, do sistema vivos (inclusive nós, seres humanos) e de suas relações com o ambiente, como a natureza(BRANDÃO, 2005, pág.89).

A EA advinda do outro cosmo é um exercício de cidadania na sociedade com as práticas de um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado cabendo isto a todos de forma coletiva. As formas de cuidar de si mesmo e do lugar incidente nos indígenas assemelha-se com a Educação Ambiental legislada e positivada nos pontos do equilíbrio. No entanto, se faz necessário algumas observações. Os indígenas tem a percepção do todo, não fragmentando os diferentes espaços para o cuidado de si mesmo. Porque quando se cuidar de si mesmo, cuida-se de todas as formas de vida. Uma oca comum de todos. A oca que chamarei de planeta terra, onde vivem e habitam e se reproduzem todos os seres vivos.

Eis o que poderia ser uma nova concepção do viver com partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que sonha construir os caminhos em direção do mundo “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário de transformar pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado (BRANDÃO, 2005, p.91).

Desta forma, a adaptação às diretrizes curriculares deu-se a partir da vivência dos indígenas, que trouxeram para a escola possibilidades de trabalhar sua visão de mundo, portanto de EA perpassando todas as disciplinas e eixos curriculares.



Figura 27: Formação de educadores.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 28: Barrancos da Aldeia Morada Nova.
Fonte: Acervo de pesquisa.

6 METODOLOGIA: VARADOUROS E DISCUSSÃO

*“Então você tem de apagar os olhos primeiro
O sono escorregou nas pálpebras pesas
Um chão de lama rouba a força dos meus passos.”*

Raul Bopp

Os rios Amazônicos estão na significância de vida dos indígenas e através deles entre outras coisas que muitos povos da região amazônica contam suas histórias de vida e narrativas sobre a suas origens. A água⁵⁰ além de fonte de vida tem os seus múltiplos aspectos sociais e econômicos e culturais para aqueles que habitam as suas margens e também distantes delas.

A lógica das águas se assemelha aos percursos das vidas que se entrelaçam em movimentos entre o ir e vir, entre o que se afirmava e a novas formas de reencontrar os semelhantes e ter a percepção das mudanças profundas acontecidas em outros espaços. Um encontro entre o que se pretendia e a realidade encontrada. Um encontro feliz!

Entre as três partidas da cidade de Pelotas- RS até a chegada a cidade de Feijó, no Acre, nos encontros na aldeia Morada Nova muitas coisas se desdobraram. Foi preciso perder-me entre os dias de sol e luas e mergulhar nas estrelas em uma contemplação de sentimentos. Penetrar nas mais densas e escondidas lembranças e rever o passado e trazer de volta angústias, dores, alegrias, sensações e cheiros que não mais lembrava.

Nos pontos de entrada estava mergulhada em um processo de observação e percepções e interpretação da aldeia dos *Shanenawá*- Morada Nova e as suas relações com o ambiente, a paisagem, o espaço, o lugar e o território em que vivem dentro do ambiente de uma escola indígena.

A etnologia, como método de pesquisa, possibilitou pensar no espaço, em que estamos entrando, e dentro deste o trabalho de campo que traz significados de ambos os mundos: o indígena e o não indígena.

O olhar de perto e sentir-se próximo ver as relações que se costuram e fazem perceptíveis no que podemos chamar de trabalho de campo. Onde o pesquisador está diante dos fatos e acontecimentos, que por sua vez não há intermediações das coisas ou do mundo que está dentro.

⁵⁰ “Apesar de o Brasil possuir 13% da água doce disponível do planeta [...] cerca de 80% estão concentrados na Região Hidrográfica Amazônica, onde vive pouco mais de 5% da população brasileira.” O Balanço das Águas é uma revista anual da Agência Nacional de Águas. p.05 Disponível em: <<http://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/balancoDasAguas/balanco2013.pdf>>. Acessado em: 13 dez 2014.

Havia entrado nas chamadas redes de significados dentro de uma descrição densa. Uma visão de signos e significados, adentar e compartilhar no contexto dessa densidade que, segundo Geertz , nos possibilita alguns comentários:

O que o etnógrafo enfrenta de fato-não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis, e que tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ,1989,p.7).

Infinitas possibilidades permitiram uma incerta compreensão, pois aquele que pesquisa algo muitas vezes encontra alguma coisa além das palavras, gestos e movimentos, encontra significados de si mesmo. Essa incerteza não é um processo de adivinhação do passado, que, segundo Malinowski , somos vários em um corpo com inúmeras interpretações:

Na etnografia, onde o autor é, ao mesmo tempo, seu cronista e historiador, não há dúvida de que suas fontes sejam facilmente acessíveis, mas também extremamente complexas e enganosas, pois não estão incorporadas em documentos materiais, imutáveis, mas no comportamento e na memória de homens vivos. Na etnografia, a distancia entre o material bruto da informação- tal como se apresenta ao estudioso, quer em sua própria observação, quer nas declarações dos nativos, quer nos caleidoscópio da vida tribal- e a apresentação final dos resultados é frequentemente enorme (MALINOWSKI,1986, P.27).

O primeiro encontro, já no trabalho de pesquisa, com *Naiwi Nawá* (Auricélio Brandão) no lugar precário, no meio da rua, haja vista que a cidade não possui uma rodoviária ou algo assemelhado para o ônibus que faz a linha de Rio Branco-Feijó, provocou desdobramentos de um caminho inesperado que trazia ressonâncias causando um estranhamento. Permitindo-me pensar que estava crua de desejos e saudosa das florestas do Acre. E com isso, o sol que beirava as margens do rio Envira e no fim de tarde mergulharia em outro cosmo de outros parentes, os Shanenawá, que como diz Lori Altmann revelariam transformações nos dias que viveria ali:

Apreendi ainda a degustar o prazer da vida na aldeia. Sentir o seu sabor vivendo e experimentando de perto, de dentro. Não se consegue aprender apenas com o olhar. O olhar exige distância, pois muito de perto não se vê nada. Não queria apenas conhecer com os olhos. Ia conhecendo ao saborear a sua comida (minha filha sempre reclamava que eu não sabia cozinhar como as mulheres *Kulina*), sentindo o cheiro da fumaça ou da terra molhada, enfiando os pés na lama dos caminhos, sofrendo a dor dos espinhos no meio do mato. Ou mesmo molhando-me até a cintura nos igarapés quando das pescas coletivas de verão. Ou também dançando na roda das mulheres nas noites de cura (*tocorimeccaajihe*), acampando nos meses de seca nas praias do rio Purus, para coletar ovos de tracajá e comer melancia (LORI ALTMANN,1995, P.20).

A Chegada à aldeia ocorreu ao entardecer. Nesta noite fui convidada para jantar com a família de *Naiwa Nawá*. Foi-me servido peixe assado na brasa e banana comprida verde. Esta foi uma deferência muito especial na medida em que os parentes Shanenawá somente oferecem sua comida a quem consideram bem vindos à sua aldeia. Após isso retornei ao hotel onde estive hospedada.

No dia seguinte, quando fui novamente à aldeia, estavam todos na casa de *Naiwi Nawá*, as lideranças e as mulheres e também as crianças, para as perguntas que gostariam de fazer de forma a melhor me conhecer e através de minhas respostas tomariam a decisão de autorizar ou não meu trabalho na aldeia.

Ao chegar lá, no dia anterior, acabei por deixar uma impressão de ser uma não indígena, estrangeira, desconhecida. Eles desconfiavam de que eu realmente fosse uma indígena. Vestia-me diferente (Não quis usar roupas ou ornamentos). Ao contrario dos que tentam aproximação com ornamentos (enfeites) que nem utilizam no dia a dia.

Na reunião foi discutido entre eles a minha permanência na aldeia e os motivos de estar ali. Suas interrogações se mostraram em perguntas no nível de: Quem eu era? De onde vinha? Porque estar ali?

Minha apresentação começou pelo nome que me foi dado pelo colonizador: Maria de Fátima. Outra apresentação: Indígena. Quando disse, sou Apurinã, filha de Apurinã, neta de Apurinã- e então lhes falei das minhas origens. Minhas respostas foram confirmadas pelo professor Francisco Manoel *Shanenawá* que disse após eu dizer que éramos parentes: - Se você é Apurinã então somos parentes. Após *Naiwa Nawá* fala quem eu sou, e falou do nosso passado. Sim, ela é parente. A conheço dos movimentos indígenas e foi advogada de Edna *Shanenawá* e Dalva *Apurinã* em uma causa judicial em Rio Branco.

Passando essa etapa veio o por quê? Expliquei que era aluna do mestrado, da instituição IFSul, Pelotas, e que tinha a intenção (se aceita) de pesquisar educação ambiental e que gostaria de tornar concreta esta ideia na escola da Aldeia. Que gostaria de observar a forma como eles trabalham a educação ambiental na escola. A maneira como olham a terra e natureza e espaço e ambiente. Como vivem na aldeia. Sentiram-se respeitados pela minha atitude e aparentemente felizes por te lembrados deles.

Foi neste momento que o professor Manoel Francisco disse: - O nome tem de ajudar a pessoa e viver e se desenvolver. Você precisa de um nome Shanenawá. Em torno disso houve uma discussão, e concordaram que o meu nome seria: *Shanu Shetxitapa* (mulher sorridente), aquela que veio sorrindo.

Fui aceita na aldeia onde passei o dia. No dia seguinte fui à escola juntamente com *Naiwi Nawá*. Onde estavam todos os educadores e funcionários indígenas na reunião, para saber se seria aceita também na escola. Um novo conjunto de perguntas feitas por eles que teria de responder. Perguntaram-me porque queria pesquisá-los se tinha a opção de fazer isso com meu povo *Apurinã*; pensavam eles que este seria o caminho mais natural, mais fácil.

Esta pergunta feita pelos *Shanenawá* me tem sido repetida por diferentes pessoas em todos os lugares onde tenho apresentado o projeto, agora já dissertação, e minha resposta tem sido sempre a mesma. Fazer este trabalho em minha aldeia junto ao meu povo me trazia um grande risco deste ser contaminado com sentimentalidades e subjetividades. Eu queria outro povo, não queria trazer as minhas percepções, mas sim, trazer as percepções e o olhar do outro, sentir e viver o outro, que para mim era o desconhecido. Aprender com o estranhamento que eles tinham em relação a mim e que eu tinha em relação a eles.

Eles *Shanenawá* falam outra língua, tronco linguístico Pano. Eles são da região do Acre, Juruá, a bacia do outro lado do Purus.

Eu já havia trabalhado naquela região como professora substituta da Universidade Federal do Acre. E também porque os *Shanenawá* ao contrário dos *Apurinã- Pupykary*, meu povo, minha aldeia, são pouco estudados.

Já havia sido aceita na aldeia e ao final da reunião na escola também nesta fui aceita. Meu trabalho estava autorizado e poderia ser realizado onde eu pretendia que fosse. A partir daí começaram a tratar de minha estada. Perguntaram onde eu pretendia ficar e falei do hotel em Feijó. Belene *Shanenawá*, mãe de *Mawá Tanî*, companheira de Francisco *Shanenawá*, filho de Bruno Brandão, na época coordenadora da escola, ofereceu sua casa para que eu ficasse mais próxima para as idas à aldeia. Este convite foi acompanhado com um gesto de carinho na forma de um caloroso abraço. Sorri, agradecida e admirada pelo gesto tão espontâneo que faz parte de nossa alma de nosso ser indígena. O que percebi até aqui pode ser relatado na fala de VELHO (2008).

O que sempre vemos e encontramos pode ser família mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismo como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 2008, p.126).

Eu estava pronta para começar o trabalho. E então, até mesmo, pela forma tão receptiva com a qual fui recebida, o método começou a ser questionado.

Sai de Pelotas com o pensamento de utilizar como ferramenta de trabalho o método de Análise Textual e Discursivo. Este método compreende na definição de Morais:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAIS, 2003, P.195).

Ao adentrar no mundo dos *Shanenawá* a realidade mostrou-me, a impossibilidade de utilização deste método. Como poderia fazer as mesmas coisas, que outros pesquisadores o fizeram e fazem com os indígenas? Seria um tanto confortável para mim, fazer entrevistas direcionadas, questionários a serem respondidos e etc. Isso poderia vir a causar certo direcionamento da pesquisa. Sabendo que a língua portuguesa, muitas vezes não expressa os mesmo significados para os indígenas. Outras vezes, não significa nada para eles. Interpretar algo que para eles é interpretado ou ressignificado e adaptado à pesquisa. Para tentar evitar possíveis equívocos mudei de ferramenta.

E assim sendo encontrei na Etnografia a ferramenta que poderia me levar à observação participativa no universo *Shanenawá*, método que penso poderia me levar a uma análise que mesmo produzida fora de minha zona de conforto.

Desta forma, evitei a categorização ou encaixotamento dos parentes. Considerei este o método possível e me propus a usá-lo tendo por referência a forma como Malinowski o define:

[...] o etnógrafo tem por tarefa determinar, no campo, as regras e regularidades da vida tribal; tudo que é permanente e fixo; descrever a anatomia de sua cultura; retratar a constituição de sua sociedade. Mas isso tudo, embora estabelecido e cristalizado, não está formulado em lugar nenhum. Não existe um código legal ou explicitamente estabelecido e a totalidade da tradição tribal, a estrutura inteira da sociedade, estão incorporadas no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano (MALINOWSKI, 1996, P.34).

Desenvolver a pesquisa de campo é o momento no qual o realizador do trabalho sai da zona, de sua zona de conforto, e aos poucos se envolve com todos os significados de uma pesquisa. Tem de olhar o outro, e a partir deste olhar do outro, ver ou tentar ver o que aquele olhar enxerga, algo muitas vezes ressignificado, uma vez que o pesquisador não está

totalmente pronto, carrega consigo cargas e bagagens de conceitos e preconceitos, entre outras coisas e muitas coisas enraizadas. Daí a importância de uma observação atenta aos detalhes, ao sensível.

O trabalho de campo, como os ritos de passagem, implica, pois na possibilidade de redescobrir novas formas de relacionamento social, por meio de uma socialização controlada. Neste sentido, o processo é uma busca do controle de preconceitos, o que facilitado pela viagem para outro universo social e pela distancia das relações sociais mais reconfortantes (DA MATTA, 1987, p.152).

Vivi entre os *Shanenawá* em três épocas (maio e outubro de 2014 e junho de 2015), isso me permitiu aproximação do cotidiano da aldeia. Foi possível experimentar e observar suas vidas dentro do espaço escolar e fora deste, algo difícil de separar e as relações giram em torno da escola, como um grande núcleo em constante movimento, pulsante. Um coração.

Possibilitou preliminarmente uma coleta de dados, através de conversas com os anciões da aldeia e com os jovens. Entrevistas informais (conversas) com os educadores e acesso a documentos e materiais pedagógicos que utilizam na sala de aula, fotografias, diálogos com as lideranças, participação indireta na rotina da escola: brincar com as crianças, alimentar-me, formação pedagógica com os educadores na floresta, festa de entrega das chaves de casa do projeto: Minha casa Minha Vida do Governo Federal, festa do dia das crianças, festa *Shanenawá*. Rituais de *Uni* na Floresta, Rituais de *Kanpô* e *Rapé Shanenawá* entre outras práticas que não é permitido revelar, são os chamados segredos *Shanenawá*.

O diário de campo surge como ferramenta indispensável neste processo de pesquisa de campo e durante todo o trabalho. Nele, todos os registros da observação participante ou, vivência prolongada são feitos, até mesmos os desvios observados entre os nativos (MALINOWSKI, 1975, p. 57).

Esta experiência inicial me mostrou ser mesmo o método etnográfico o mais acertado para meu trabalho na medida em que me possibilitaria ter um campo de visão mais aprofundado sobre os seres vivos com os quais eu iria trabalhar na aldeia. Por este processo que resulta em um ir e vir no mesmo andamento em que me distancia dos atores que estou colocando em tela, fez-me estar cada vez mais próxima deles.



Figura 29: Comunidade escolar *Shanenawá*.
Fonte: Acervo de pesquisa.

6.1 ESCOLA *TEKAHAYNE SHANENAWÁ*

A escola localiza-se no meio da comunidade, como um coração pulsante e em constante movimento. Inicialmente, para a um olhar menos atento, pensa-se que se trata de um espaço em separado da comunidade. No entanto, com o conhecer deste lugar, sente-se e observar-se que não o é. A escola é uma construção na forma de uma grande oca, rodeada de outras ocas menores as *Tapîmayhu* (salas de conhecimento) e a cozinha, e banheiros possuem varandas que se ligam a oca maior. Como um círculo grande em movimento de seres vivos e possibilidades.

A construção é de madeira, com paredes do mesmo material. O piso, exceto da cozinha e banheiro é de madeira. As *Tapîmayhu* não são quadradas, e como os demais espaços que conheci são arredondados e com quadros de giz e cadeiras de madeira. Atrás de cada sala de aula, existe uma espécie de armário onde são guardados os materiais escolares.

A *Tapîmati Txike* (sala dos professores) é um primeiro grande salão. Onde estão localizadas também a coordenação da escola e os livros da biblioteca e instrumentos feitos pelos *Shanenawá* para as suas manifestações.

O outro grande salão um pouco maior, é o espaço onde são realizadas as festividades da escola e comunidade. Este é o maior espaço físico da escola.

Por toda a escola existem ligações que são as varandas. A cumieira é alta tem cerca de quatro metros e meio e as paredes destes salões são divididas entre aberta e fechada. As aberturas localizadas próximas ao teto servem como passagem de circulação de ar, dado ao clima acima de 30 graus durante quase todo ano.

O local da refeição ou merenda das crianças não possui um refeitório com bancos e mesas; eles se alimentam sentados no chão, em rodas; a comida é servida na cantina. É um embalo aos ouvidos e uma atração aos olhos.

Nas varandas da cozinha da escola eles utilizam as garrafas pet, para fazer plantio de flores, como vasos. No quintal existe uma horta cultivada pelos educandos. Existe uma cerca, feita de palha. Em torno da escola existem plantações de bananeiras, que na época das bananas divertem a todos, que juntamente com as pipiras (pássaros) dividem as frutas. Aparentemente trata-se de uma escola pequena, sendo que a parte física efetivamente é; mas a parte física é apenas o aparente.

A entrada da escola possui um arco com um portão. O que chamaríamos de muros, são cerquinhas que qualquer criança pularia. A escola é pintada de branco e verde, e o portão é vermelho com símbolos *Kene* dos *Shanenawá* e o nome da Escola *Tekahayne Shanenawá*.

Na escola podem também estudar os não indígenas. Ela possui atualmente no quadro que a faz funcionar, doze educadores, que possuem formação em diversas áreas das ciências humanas e exatas e moram na comunidade. Um gestor escolar e três coordenadoras pedagógicas. Existem ainda seis pessoas responsáveis pela limpeza e merenda e cuidado com as crianças nos intervalos. Babá um indígena, não contratado, com quarenta anos, surdo que se comunica por gestos sem o uso das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) auxilia no funcionamento da escola, nas atividades cotidianas.

No ano letivo de dois mil e catorze e dois mil e quinze o número de matriculados era de cento e setenta educandos. Na escola é ofertado o Ensino Fundamental Básico, no turno do dia e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite, aonde funciona o Ensino Médio e Educação de Adultos.

O salário, dos professores, que não são concursados, isto é, que trabalham por contratos, e a merenda são de responsabilidade e mantidos pelo governo do Acre, através da Secretaria de Educação e Esporte. Importante destacar que a principal fonte de renda da aldeia são os salários dos funcionários da escola.

Quanto ao Projeto Pedagógico *Shanenawá* podemos dizer que basicamente ele visa fazer com que os educandos possam identificar e pesquisar e valorizar as narrativas orais das tradições de seu povo, as dietas alimentares necessárias à compreensão de vida (*samakey*); domínio das músicas e danças e das metodologias de pesquisa e de pesquisas em fontes orais e escritas; saber confeccionar e valorizar o *tsuri*⁵¹, *shapanati*⁵²; compreender e valorizar as manifestações culturais; estimular a integração e participação dos educandos em atividades coletivas da comunidade e a pesquisa para identificar os usos sociais e valor simbólico do *Kenehu*⁵³ e a reflexão sobre gestão do território. Além de promover ações de (re)vitalização das práticas tradicionais relacionadas a produção de legumes e organização comunitária, planejamento de atividades em grupo como elemento integrador das diversas áreas de conhecimento, ser sujeito ativo nas ações de valorização da língua e da cultura e refletir e posicionar-se criticamente sobre questões ambientais que afetam diretamente e indiretamente a T.I *Katukina/Kaxinawa*.

Como podemos observar a prática na sala de aula leva o educando a manter relações com a sua própria cultura com os elementos que fazem parte do seu cotidiano e compartilhar seus conhecimentos. A aprendizagem esta sempre ligada ao modo de viver *Shanenawá* e de como estes conhecimentos podem fazer para se completar com o outro conhecimento não indígena. As crianças aprendem no mesmo momento a ler e escrever a língua portuguesa e a língua *Shanenawá*. Uma coisa não contrapõe a outra, mas se completam para produzir aprendizagem, isso pode ser comprovado pelo que há registrado no Plano de Curso - Projeto Político Pedagógico da escola onde fica explicitado como um dos objetivos estabelecer “as diferenças nas formas de calcular e medir entre os conhecimentos do povo *Shanenawá* e os conhecimentos ocidentais”.

O currículo não é fechado, ele complementa as diretrizes ditadas pelo Ministério da Educação ao agregar o pensamento *Shanenawá*, e desta maneira é possível que se alcance não apenas os objetivos formais, mas também, formas de percepção de si mesmo, do ambiente, do território e do espaço em que habitam.

Desta forma podemos localizar esta prática curricular dentro de uma lógica teórica, sendo que aqui a teoria segue a definição de Tomaz Tadeu da Silva⁵⁴, que diz este poder ser definido “pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’, que combina aspectos

⁵¹ Ornamentos Cultura Shanenawá

⁵² Ornamentos da cultura Shanenawá

⁵³ Grafismo da Cultura Shanenawá.

⁵⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**; 3.ed. Autêntica, 2010.

críticos, como a conscientização e emancipação e relações sociais de produção, entre, outros, e pós-críticos, como identidade e alteridade cultura entre outros”. Para este autor a pratica acaba surgindo antes da existência de uma teoria, que venha lhe sustentar. Esta surge apenas para revelar o que as vezes já é existente. A prática se faz presente no dia a dia, a partir da identidade, da subjetividade e vem em auxílio à construção que fazemos de nós mesmos; temos presente que o conhecimento que está sendo passado se produz a partir do envolvimento de cada um da comunidade, que se envolve neste processo com aquilo que agora já faz parte do seu ser, um ser que se modificará com fortalecimento do social.

6.2 OS PRIMEIROS DIAS

A solidão não permitia outros sentimentos. Ainda que breve os instantes na entrada do avião que me levaria de volta para o Acre. E essa mesma solidão me acalentava em relação a algumas angústias e perguntas. Quando olhei no alto, pela janela, olhava a geografia de Porto Alegre seu entorno, suas vias, os rios de cima, dando-me conta da pequenez humana diante de tudo. E com isso, os pensamentos adentravam as florestas do Acre. E assim, solitariamente experimentava a sensação de tornar-me útil e quem sabe, poder recontar a história dos Shanenawá e de como eles tratam-se diante da imensidão deste lugar que chamamos de casa.

Ao adentrar as terras *Shanenawá* levava na bagagem entre meus objetivos e sonhos a busca de autorização para realização deste trabalho na aldeia, mais especificamente na escola, mas também conhecer a cultura na busca de entendê-la a partir das suas práticas no dia-a-dia.

Após me ter sido dada a permissão comecei de imediato as observações que foram realizadas durante os dias desta minha primeira estada. Neste meu olhar pude ver a maneira como havia todo um sentimento de solidariedade, seja na boa acolhida com a qual fui recebida, seja forma com a qual os educandos se relacionavam entre si na realização das atividades propostas pelos educadores.

Das atividades propostas, atentei que nas aulas as músicas eram cantadas de maneira a levar aos educandos o conhecimento da linguagem destas. Também saber os momentos nos quais cada uma deve ser tanto cantada que podem ser nos momentos de sementeira, de colheita ou de festas, entre outras ocasiões.

Assisti também as atividades de corte e colagens de cortes de folhas, para este exercício os educandos foram levados à floresta onde as folhas foram localizadas. Disso foram desenvolvidos dois exercícios: A conhecer as propriedades medicinais destas e buscar

identificar a cada uma nas duas línguas; alguns outros não sabiam o nome (na língua *Shanenawá*); e havia também os que não conseguiam fazer a identificação na língua portuguesa. Por orientação dos educadores cada um ajudou o outro com seu saber e desta forma todos se colocaram de forma igualdade. Esta prática, portanto teve o caráter curricular de contemplar o aprendizado bilíngue e também de educação ambiental. Depois as folhas foram trazidas para escola para que no exercício de colagem fosse exercitada a criatividade de cada um.

Neste processo de educar os educadores igualmente buscaram mostrar a história dos animais a partir da visão *Shanenawá*. Para realizar esta atividade as crianças foram novamente para a floresta cantando músicas e lá sentaram na clareira, em cima dos paus, a educadora pediu que eles contassem a história que seus pai e avós haviam contado. A dança da lagarta que serve como uma representação da união de todos os povos indígenas.

Para o dia seguinte foi pedido aos educandos que recolhessem materiais que encontrassem no entorno da escola e em suas casas. Foram trazidos, na manhã seguinte; eles chegaram trazendo folhas secas de cebola de palha e pedaços de madeira e palhas e folhas e penas e flores, entre outros. Estes foram colados em folhas de papel, a partir destas os educandos construíram história ressignificando o que haviam escutado no exercício do dia anterior na floresta e também as que lhes foram contadas por seus pais e avós.

Observei que do material que chegou à escola não havia o que habitualmente consideramos ser lixo, as garrafas pet vazias, por exemplo, são usadas como pequenos vasos onde são plantados verduras, que depois serão utilizados na merenda da escola; as sacolas plásticas são evitadas de serem trazidas para a aldeia, por preferência as compras principalmente alimentos são trazidos em sacos de estopa. Restos de comida são utilizados para alimentar os outros seres de sua convivência diária. Ramos de mandioca são usadas para adubar o solo para novas culturas.

Estas foram as primeiras impressões a partir dos primeiros cinco dias que estive na aldeia *Shanenawá* em minha primeira estada entre eles.

6.3 DIAS DEPOIS DE SOL E LUA

Em minha segunda viagem de pesquisa à aldeia Morada Nova dos *Shanenawá*, optei por aceitar o convite de me hospedar na casa de Belene naquela época coordenadora pedagógica da escola. Esta decisão me possibilitou uma observação mais próxima da forma de vida e seus costumes e sua cultura.

De suas vidas domésticas apreendi que em todas as casas existe pendurada na varanda cachos de banana; estes servem para a alimentação de todos, da aldeia, no momento em que há fome entre as refeições. As refeições principais. Pode-se dizer que são três a começar pelo quebra jejum, o almoço e a janta, feitos e cozidos no fogão a lenha. Percebi que a utilização de chá se faz de forma corriqueira e desta maneira é buscada a cura de suas doenças através da medicina da floresta, isto é, somente em casos mais complicados é buscada a medicina ocidental.

O roçado é coletivo nele em sistema de rodizio onde se revezam culturas de diferentes produtos, como as base em sua alimentação diária como a banana, a macaxeira, o milho, o açaí patauá e abacada, entre outros. A pesca é realizada com redes de palha esta prática tem a ver com o não tirar do rio os peixes ainda não totalmente desenvolvidos, mas também, como ouvi de uma anciã para que possam observar a condição do rio. Os peixes começam a rarear em suas diferentes espécies, e as espécies que ainda existem não chegam ao tamanho ideal para o consumo, demonstrando que o rio Envira esta sendo afetado pelo assoreamento que acontece em função do desmatamento em suas margens e outros lugares.

Percebi também a importância da escola enquanto ponto de referencia da aldeia nela foram realizadas as reuniões da cooperativa que resultaram no projeto de residências, projetadas de acordo com o estilo arquitetônico, que eles entenderam ser o melhor para que pudessem viver, as residências deveriam ter de palha na frente, cobertura com telha especial, o piso de madeira, a cozinha e banheiro sem divisões algumas e fossas orgânicas. Após *Naiwa Nawá* foi designado para ir a Brasília em nome da aldeia para negociar a construção das mesmas. Com o sucesso nas negociações as casas foram construídas através do programa Minha Casa Minha Vida, a um custo de novecentos reais pagáveis em três vezes. Na entrega das chaves que também ocorreu na escola, às chaves por deliberação conjunta foram entregues as mulheres. Neste momento houve churrasco e *matxu*⁵⁵, isso tudo no salão maior da escola e com a presença considerável de membros de outras aldeias *Shanenawá*.

No que considero ser a atividade específica da escola. Foi-me possível ver que o horário de inicio das atividades é flexível entre oito e nove da manhã. Como forma de chamar os educando é usado um instrumento feito de taboca e caramujo grande. Importante observar que vários estudantes vão para aula na escola com pinturas corporais. Em suas atividades eles possuem livros de figuras que são desenhadas pelos próprios educandos nos seu dia-a-dia.

⁵⁵Festa na língua Shanenawá.

Em outubro na passagem do dia das crianças foi realizado na escola uma festa para elas. Toda a aldeia homens e mulheres trabalharam na preparação fizeram bolo, beiju, pipoca e suco e trouxeram palhas para enfeites do salão. Foram realizadas atividades como um jogo de futebol onde não há vencedor, isso é sem o caráter competitivo que conhecemos pinturas de *Kene*⁵⁶, isto é, pinturas corporais a partir de gráficos que representam as relações existem entre eles e a natureza, baseados em borboletas, jiboias, folhas, árvores, peixes entre outros de forma a se assemelharem com outros seres vivos e demonstrando uma fraternidade entre todos.

6.4 OS DIAS DE CHUVAS DE JUNHO

Neste terceiro período de convivência na aldeia. Foi possível observar a realização de um procedimento de formação organizado pelas coordenadoras da escola com os educadores. Estes momentos acontecem sempre que exista necessidade de discutir a escola, seja no que diz respeito às questões de ordem material, sejam de métodos pedagógicos. Esta atividade foi realizada na floresta, que segundo eles desta forma se sentiam mais livres, mais próximos uns dos outros e integrados ao ambiente onde vivem e habitam.

A prática foi iniciada com canto *Shanenawá* que é cantado nos momentos em que é necessário incentivar o povo a buscar cada vez mais reconhecer-se. No seu desenvolvimento foram discutidas questões de infraestrutura da escola e neste caso havia uma dificuldade de acessar os produtos para a merenda escolar, de todo modo esta carência estava sendo suprida pela produção de alimentos feita na própria aldeia. Foram colocadas também demandas referentes as ausências de educandos; avaliações sobre as formas pelas quais se estabeleciam as trocas entre o ensinar e o apreender postas na escola; foram levados os educadores a pensar suas noções de aldeia e ambiente e território para que a partir disso, buscassem reafirmar suas identidades enquanto *Shanenawá*.

Nestes meus últimos momentos entre os *Shanenawá*, enquanto buscando realizar esta pesquisa, o primeiro olhar foi reafirmado. Já existia um ver que apontava na direção de relações que se estabeleciam, entre educandos e educadores, que se baseado em sentimentos de solidariedade e fraternidade que acabava por estabelecer uma igualdade. Este reforço foi trazido pela imagem da presença do *Pajé* Menino junto a outros educandos no interior da escola. Ao vê-lo junto aos demais foi possível uma aproximação da forma como se constrói o ver e o viver o mundo pela lógica *Shanenawá*. O “mandim”, forma como é tratado no dia-a-

⁵⁶ Ver anexo pinturas *Shanenawá*.

dia da aldeia o Pajé *Tekahayne*, é reconhecido por toda a aldeia como um líder espiritual, no entanto não parte dele um permitir-se um comportamento diferente em relação aos demais, e não há pelos demais um tratamento diferente em relação a ele. Este é o sentido do ensinar e aprender que os educandos e educadores praticam na escola e aldeia *Shanenawá*.

Em minha conversa com as coordenadoras que tinha o objetivo de agradecer por ter sido disponibilizada a escola para realizar este trabalho, entregar os documentos contendo o que realmente seria colocado enquanto finalização deste, e para buscar as autorizações para poder apresentá-los e também para lhes dizer um até breve, a conversa fluiu de maneira informal e nesta fiquei sabendo de outros trabalhos já realizados por outros pesquisadores na aldeia e que destes nenhum retorno havia sido dado à comunidade; acabamos por construir a ideia de criarmos um espaço, uma biblioteca, na escola, para que fossem ali dispostos os resultados de trabalhos, dissertações, teses, elaboradas sobre os *Shanenawá* e outros povos da região do Purus e Juruá. Sorrimos nos abraçamos, o até breve estava confirmado.

A partida de um lugar sempre dói no coração, quando adquirimos afeto ao lugar. É um sentimento de pertencimento, capaz de preencher as lacunas que existiam. Despedir-me de todos naquela manhã ensolarada, embora o tempo mostrasse que iria chover em breve. Entrei na escola, as sensações e cheiros mostraram sentidos amadurecidos pela estranha sensação de fazer parte daquele lugar, que tanto me mostrou e que muito significou, não somente por causa desta pesquisa. Mas, ficava imaginando, que um dia poderia ter estudado naquela escola, tão diferente da que estudei e fui colonizada. Queria muito voltar ao passado, e ser uma criança novamente e viver naquele lugar e ir para escola. Não queria sentimentalidades na pesquisa, e por fim concluí que ter estado naquela escola, naquela aldeia, trouxe de volta os mais secretos sonhos de menina. E sorri feliz, pois sabia que outras meninas e meninos estavam sendo respeitados na sua cultura indígena.



Figura 30: Meninas sorrindo.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 31: A beira do Rio Envira.
Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 32: Buritizais do Juruá – Acre.
Fonte: Acervo de pesquisa.

7 CAMINHOS INDÍGENAS E OS APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROFUNDA

“Entremos: No cálido útero do poema somos senhores de nossos corações e nossos movimentos”.

M. Cavalheiro

Os apontamentos que poderão iniciar a definir o que venha a ser Educação Ambiental Profunda podem nos vir do ambiente de crise que se desenvolvia e se tornava cada vez mais grave atingindo todas as áreas da sociedade europeia no período entre os séc. XV e XVII. Neste momento a cultura medieval católica cada vez mais fragilizada começava a dar sinais de total exaurimento cedendo espaço para o surgimento de novas ideias que traziam consigo possibilidades de um novo tempo. Chegava ao fim à Idade Média iniciava a Idade Moderna.

Cada novo período histórico para que possa se estabelecer necessita de uma nova cultura, e uma nova cultura se afirma a partir de uma nova concepção sobre o humano (PEDRO e LIMA, 2010).

Neste sentido com origem no século XV e ápice no século XVIII o novo na área cultural recebe o nome de Renascimento, que segundo Figueira (2005, p.101):

Chamamos Renascimento ou Renascença, a renovação cultural que teve início na península itálica a partir do séc. XIV. Sob influência da cultura greco-romana, esse movimento influenciou as artes, a ciência e a filosofia difundindo-se por várias regiões da Europa .

Nas diversas áreas por onde se expressaram os renascentistas se colocaram em oposição à excessiva influência da fé religiosa no fazer e pensar do ser humano, desta forma o racionalismo, uso da razão foi elevado à condição única pela qual todas as explicações deveriam ser buscadas, e o Teocentrismo cede lugar ao ser humano como o centro de todas as coisas, em nome do qual todas as áreas da sociedade deveriam agir. A partir da definição de Figueira (2005, p.102) podemos dizer que:

No âmbito do pensamento, o renascimento se caracterizou pelo individualismo, pelo racionalismo e pelo humanismo. O individualismo valorizava a capacidade de o ser humano fazer escolhas livremente, valendo-se apenas de suas próprias formas, sem apelar para o sobrenatural. O Racionalismo enfatizava a razão como principal instrumento para compreender o universo a natureza. O Humanismo por sua vez, colocava o ser humano como centro das preocupações e indagações dos pensadores considerando-o obra suprema de Deus (FIGUEIRA, 2005, p.102).

Embora tenha surgido no cenário onde as mudanças e transformações sociais e econômicas estavam ocorrendo, com a emergência de novos atores, comerciantes e artesãos

entre eles, que tinham consigo novos interesses e maneiras de viver a cultura renascentista não pode ser ligada de forma única a burguesia. A renascença encontrou apoio e patrocínio na monarquia e em famílias aristocráticas e assim está nova cultura acabou por ser, em alguns casos, vivenciada apenas pela elite aristocrática. Por este caminho se abriu a perspectiva do alto conhecimento, ou seja, o ser humano colocava-se como objeto de suas pesquisas, ao mesmo tempo em que eram buscadas justificativas à centralização e absolutização do poder monarca.

Dentre os intelectuais que se destacaram ao seguir está vertente encontramos o inglês Thomas Hobbes autor da obra *Leviatã*, onde busca demonstrar a tese que os seres humanos haviam entregado toda a autoridade a um soberano, tornando-os assim governantes com poderes absolutos sobre os súditos, em troca de sua segurança.

Sustentava Hobbes que na sociedade natural o ser humano vivia em constante guerra entre si. Desta forma o caos estaria estabelecido. Na maneira em que ele vê esta sociedade as relações se estabelecem tendo por base as necessidades individuais como a sobrevivência e a reprodução da espécie. Não teria, portanto, a consciência de seu caráter enquanto um ser social. Para Hobbes essa situação deixava afirmado que:

Porque as leis de natureza (como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém. Portanto, apesar das leis de natureza (que cada um respeita quando tem vontade de respeitá-las e quando pode fazê-lo com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros (HOBBS,1997, p.59).

Indicava ele que para chegar a este estágio era necessário ao homem abrir mão dos seus direitos naturais, entre eles a liberdade política, entregando-os ao rei que desta forma governaria de maneira a estabelecer e garantir a manutenção da ordem social. No *Leviatã*, Hobbes considera o Estado:

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. O que equivale a dizer: designar um homem ou uma assembléia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e

segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão(HOBBS,1997,p.61)

O Estado ou o Leviatã é apresentado segundo Braick e Mota (2010, p.199) como: "um monstruoso aparato administrativo que por meio de um contrato social com a população poderia absorver o direito de resolver por ela soberanamente as questões do bem comum."

Neste processo, ele tira a liberdade em nome da felicidade. O Estado deve fazer todos felizes; com essas formas de compreender a sociedade estende-se até os dias atuais. Daí, entre as organizações o indígena em seu cosmo tornar-se um estranho. E a sua percepção de natureza e a relação com o lugar, espaço e ambiente permite pensar como um ser exótico. Não dando ou percebendo a sua importância social nestas relações que tem-se em pensar a terra-natureza.

O segundo momento neste processo de transformação que acontecem na cultura da Europa se propaga no decorrer do séc. XVIII é identificado como Iluminismo ou Ilustração; expressado, principalmente no campo da filosofia, teve repercussão na política, na arte e na literatura. A centralidade do conjunto de ideias políticas deste movimento residia na defesa dos direitos do indivíduo e no combate das arbitrariedades praticadas pelos governos absolutistas.

Não existia uma unidade no campo das ideias dos iluministas, dentre eles, no campo da oposição ou com uma visão diferente, destaca-se a voz destoante de Jean-Jacques Rousseau, este filósofo nas suas teses buscou a análise das razões, das desigualdades sociais, segundo ele está era gerada pela sociedade civilizada que corrompia o ser humano que naturalmente era bom. Em sua obra "O Contrato Social" sustentava uma alegação favorável a uma sociedade democrática, fundamentada na igualdade entre os indivíduos e no respeito ao que dizia vontade geral. Em suma o que Rousseau defendia era a soberania popular. Dos ensinamentos que ele nos legou estão o respeito ao ser humano, o amor à natureza e o sentimento de paixão pela liberdade. Dele também receberam a sociedade noções de defesa das florestas e animais e da vida como um todo. Em seus escritos "Sobre a origem da desigualdade" Rousseau demonstra a caminhada histórica empreendida pelo ser humano que passou a transição do estado de natureza para o estado civilizado. Aponta também as contradições e antagonismo vivenciados neste processo. Busca um retorno ao estado natural sob outras formas. Ao tratar do contrato ele o faz de forma a garantir os direitos da coletividade.

Em sua obra "Emílio" ou "Da Educação" (ROUSSEAU, 1973), ele parte do princípio de uma natureza boa do ser humano e que má é a educação dada pela sociedade, deste modo

divulga uma educação chamada negativa como a forma de melhor educar, ou como a única boa. Na definição da origem das desigualdades se faz necessário que o ser humano conheça a si próprio.

Assim o ser humano acumula e produz conhecimentos, oriundo da sociedade civilizada, ele tornar-se um desconhecido, uma imagem embasada no espelho da sua existência do ser humano , como nos afirma Rousseau:

O que há de mais cruel ainda é que, como todos os progressos da espécie humana a afastam sem cessar de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, tanto mais nos privamos dos meios de adquirir o mais importante de todos, o qual consiste, num certo sentido, em que à a força de estudar o homem é que nos tornamos incapazes de o conhecer (ROUSSEAU, 1754,p.29).

E possível entender então que a modernidade no seu processo civilizatório positivado, formas de exploração e gerenciamento da natureza sob as auréolas do ser humano ser dotado da razão, excluindo com isso o outro ser humano, o não civilizado de qualquer consulta sobre este gerenciamento. Ou seja, o homem civilizado exercia o papel do soberano sobre as outras vidas não civilizadas, como aconteceu nas Américas, destruindo e gerenciando a natureza de maneira exploratória e dizimando os habitantes do lugar, quando não adestrados para tais fins.

A entrada de Rousseau neste estudo se faz em função de sua observação feita sobre os indígenas brasileiros *Tamoios*⁵⁷ que foram levados a França em 1550 à região de Ruen quando de uma cerimônia de recepção ao rei Henrique II e a sua esposa Catarina de Medicis naquela região; de tudo que foi visto falado e escrito sobre esta passagem foi que Rousseau criou a figura do “bom selvagem” ou a “teoria da bondade natural do homem”. E nisto também nos mostra um senso sobre o ambiente para além daquele que parte da visão iluminista, moderna do mundo onde pelo racionalismo o ser humano, se coloca distanciado dos demais seres vivos e, portanto não como alguém que faça parte da natureza, mas apenas como alguém que pelo uso da razão pode gerenciá-la. Esta pratica existe até hoje no ver ambiental dos não indígenas, mas continua tendo seu contraponto no que agora podemos chamar para uma educação ambiental profunda que é colocada pela educação nas comunidades indígenas.

A Educação Ambiental Profunda é um conceito, caminhos que busco dentro desta pesquisa. Embora o lugar onde esteja falando, uma dissertação, não se permita a criação deste. São pistas do que seria esta Educação Ambiental Profunda a partir dos indígenas e das formas que se alinham dentro dos espaços que se resignificam dentro da educação indígena.

⁵⁷http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/pref%C3%A1cio%20de%20Uma%20festa%20brasileira%20em%20Rouen_0.pdf>. Acesso em 13 de Jul.2015.

Adentrando no plano da vivência e das maneiras como são percebidas as múltiplas relações com a natureza e o espaço escolar.

Podemos explicar esta ressignificação com base no que defende ser a má educação propagada por Rousseau, que interroga sobre:

Como chegará o homem a se ver como tal como o formou a natureza, através de todas as transformações que a sucessão dos tempos e das coisas teve de reproduzir na sua constituição original, e a separar o que está no seu próprio natural do que as circunstâncias e o progresso acrescentaram ou modificaram em seu estado primitivo?(ROUSSEAU, 1754, p.28).

Esta ressignificação busca a todos que na sociedade brasileira tem e reproduzem o pensamento errado de que não há uma educação dita indígena a ser espelhadas. Para o dizer de Baniwa:

Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos pintores, artesãos, ceramistas, ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de pescar e caçar (BANIWA,2006,p.130).

Diferente do pensamento comum, existente e reproduzido por grande parte dos que dizemos não indígenas, ainda existe entre os povos indígenas o cuidado na manutenção de sua alteridade, que aqui quer significar a liberdade de o indígena ser ele mesmo, e isso se faz presumível pela forma como conduzem de maneira estratégica suas vivências na sociedade e na cultura e também nas atividades pedagógicas ambientais. Neste fazer o que se faz importante é o fato de que no que chamamos de educação indígena tradicional o propósito maior se volta à liberdade o que quer dizer serem elas mesmas pessoas e comunidades. Considerando sobre isso *Baniwa* trata a prática pedagógica tradicional e ambiental indígena como sendo aquela que integra sobretudo, elementos relacionados entre si, a saber “o território a língua a economia e o parentesco. Para o mesmo autor :

O território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base da existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é vida pedagógica (BANIWA, 2006.p. 131).

Para Rousseau os detentores do saber ao estudar as bases da sociedade ocidental sentem a precisão de retornar ao estado de natureza, de todo modo nenhum chega até ai.Sobre isso o mesmo comentou: Enfim, todos, falando sem cessar de necessidade de avidez de

opressão de desejos e de orgulho, transportaram ao estado de natureza idéias que tomaram na sociedade: falavam do homem selvagem e pintavam o homem civil (ROUSSEAU,1754, p.40).

É também neste autor que encontramos também os caminhos do pensar e do falar dos seres humanos, ainda próximos do que possamos considerar estado de natureza, onde cada uma acaba por ser complementar a outra, isto é na opinião do autor sempre a necessidade de falar exige a necessidade de falar para que então possa se comunicar, ou seja, em seu dizer: “A primeira linguagem do homem, a linguagem mais universal, mas enérgica e a única de que teve necessidade antes que fosse preciso persuadir homens reunidos foi o grito da natureza” (ROUSSEAU, 1974, p. 66); por esse o indígena utiliza também em sua linguagem e como consequência a sua educação elementos da natureza, de forma plena e constante, não se afastando dela. Seja nas brincadeiras nas aldeias entre as crianças, nas próprias conversas com os anciões da aldeia ou simplesmente na sala de aula, que trazem referências do ambiente que vivem e habitam. O distanciamento da natureza, advindo do outro cosmo, da natureza, não se encaixa nos modos de viver indígena em todos os espaços sociais que este interage. Estes processos educativos não condiciona o educando a algo formatado, mas algo que está em movimentos educativos e pedagógicos em constante transformação, ressignificando os conhecimentos e ao mesmo tempo conhecendo os processos anteriores, para se conhecer o passado.” A clarividência é uma virtude que se adquire pela intuição e o estudo (SANTOS, 2000) e, desta maneira, este conhecimento está no campo do perceber a sua história e produzir formas de viver relacionadas a busca do bem comum; entende-se como bem comum, para os indígenas, a coletividade de todos, em contraponto ao individualismo que advém de outro mundo, e que não são compreendidas pelas culturas indígenas.

O cerne da questão da educação ambiental profunda está relacionada aos povos indígenas que em seu modo de viver, possibilita outro olhar sobre as questões ambientais na terra. Portanto vemos o que estamos chamando de educação toda informação que uma comunidade ou povo tem e que sendo do domínio de todos serão passados de geração para geração; e são necessários ao bem viver. As nossas práticas e a própria escola, que aqui não é considerada apenas como edificação construída ou as carteiras dos educandos, permitem uma cosmo visão do todo, alternando ora em nossas vidas em comunidade e ora na nossa própria existência na terra. Quando em nossas práticas dentro do espaço escolar, o educando adentra a sala de aula, trazendo as experiências oriundas da vida em comunidade e os ensinamentos apreendidos a partir dos anciões, assim, não trata-se apenas no apreender, mas na produção das constantes trocas de saberes entre o educador e o educando, que segundo Freire:

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade (FREIRE, 1993, p.32).

As vivências diárias em comunidade são trazidas, e nos indígenas as ancestralidades a cuidar de si. O ponto de entrada, na dita educação ambiental oriundo do outro cosmo, não é o que está se ensinando de novo; todas as práticas de ensino e aprendizagem surgem desta educação ambiental, embora não se tenha isso claramente, como uma disciplina escolar. Entretanto podemos dizer que pelos ensinamentos de matemática e de geometria são passados no fazer canoas, remos, casas, roças, a cuidar da saúde com benzeduras, curar doenças e conhecer plantas medicinais. Neste caso, elas deixam de ser uma disciplina transversal e tornam-se ponto de partida para aprender outros conhecimentos, como por exemplo, a geografia, que utiliza o tamanho dos peixes do rio para falar dos problemas ambientais que assolam a humanidade. O saber ambiental é o princípio e não a consequência de outras aprendizagens ou postura social, e neste sentido, possíveis caminhos do que vem a ser uma Educação Ambiental Profunda.

Na percepção trago a Tipofilia de Tuan (1980, p.68) quando nos mostra a percepção ambiental: “Para compreender a preferência ambiental de uma pessoa, necessitaríamos examinar sua herança biológica, criação, educação, trabalho e os arredores físicos. No nível de atitudes e preferências de grupo no contexto de seu ambiente físicos.”

E assim, essa percepção, pode ser visível nos modos que se direcionam e movimentam os povos indígenas, em especial no ambiente que vivem como descreve Baniwa:

Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal. O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e o seu povo. Ser um bom Xavante, um bom Guaraní, um bom Baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa. Em conformidade com esse ideal, às práticas pedagógicas tradicionais indígena íntegra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco (BANIWA, 2006, p.131).

E quando pensamos em território que fazem parte o cosmo indígena se faz necessário trazer para estes apontamentos Milton Santos, que demonstra nos seus ensinamentos, a fábula da globalização e a espoliação das culturas para o capital e suas técnicas, que afetam diretamente os indígenas, que de certo, modo, não se enquadra neste sistema, tendo, e a sua

extinção e conseqüentemente todas as suas florestas e modo de viver no caminho de destruição. O pensar ambiental na aldeia e conseqüentemente na escola são traçados, que não somente buscam a manutenção e as buscas de novos modos e técnicas existentes, mas no próprio amor ao local. Coisa difícil de entender, uma vez, que a globalização perversa age como demônios dos cultos evangelizadores, brancos adentrando nossos territórios e furtado nossas riquezas: materiais e imateriais. A escola indígena traz a consciência do mundo que estamos inseridos, ora como indígenas, ora como possuidores destas riquezas, que nos fala Santos:

[...]técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de idéias científicas, indispensáveis a produção, aliás acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas(SANTOS ,2000, p.127):

No campo das possibilidades e dos infintos enfrentamentos destas novas e antigas garras que permeiam os indígenas, mesmo tendo, que viver em constantes conflitos, o papel da escola indígena, no âmbito da educação ambiental, que é o todo nesta relação que se tem com o sistema advindo de outro modo de pensar e viver, não se abriu mão da liberdade. Liberdade que se contrapõe ao consumismo que é o fundamentalismo da sociedade contemporânea. Na cultura indígena tem-se a liberdade de escolhas e não escolhas aleatórias e individualistas, mas a partir da necessidade coletiva da comunidade. Desta forma chegar ao que coloca Maria da Conceição Tavares na apresentação do livro de Santos (2000).

O autor enxerga nas reações agora perceptíveis na Ásia, mas também na África e na América Latina e nos movimentos populares protagonizados pelas camadas mais pobres da população, a semente de uma evolução positiva, que deverá conduzir ao estabelecimento de uma outra globalização. A tônica desta hora é a mensagem de esperança na construção de um novo universalismo, bom para todos os povos e comunidades (SANTOS, 2000, p.02).

O local é mostrado no plano de curso e no fazer pedagógico da escola no seu dia a dia com toda importância que precisa ter ao ser colocado ao educando, seja em seu espaço físico, seja nas suas atividades diárias, e nas conversas com os anciões da aldeia na forma de informações, que se transformarão em conhecimentos a serem apreendidos, sobre a cidade de Feijó, sobre a história que levou a conquista das terras indígenas *Katukina/Kaxinawa*, as conseqüências das queimadas na erosão do solo; as relações de contato com os não indígenas e o impacto deste sobre a produção de alimentos, sobre a diminuição dos peixes, dos animais silvestres e invasão das terras indígenas; o assoreamento do rio, a importância da água e as

doenças relacionadas com sua contaminação; o uso dos chamados “recursos naturais” da terra indígenas, florestais e não florestais; os meios de transporte, barcos e canoas; a vida nas malocas e a chegada dos seringalistas, e no mesmo viés a, produção de legumes e consumo de alimentos industrializados.

No entanto, é necessário que com o diálogo entre os envolvidos, estas atividades não destruam ou extinga a natureza, e que produzam somente o que alimenta a todos, sem pensar no lucro que poderá advir deste. Ou seja, o uso da terra mostrada de forma educativa ambiental.

A importância que o indígena dá a terra são caminhos que se contrapõe a globalização existente, uma outra forma de olhar o mundo, a partir do lugar que se está. E são caminhos que nós podemos demonstrar e trazer ao outro cosmo para uma Educação Ambiental Profunda.

Nestas condições podemos voltar ao que diz Santos:

O problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2000.p.57).

E realizamos este retorno para podemos melhor caracterizar o processo educativo feito não apenas na escola, mas, também pela própria comunidade dos que vivem na aldeia *Shanenawá* como do que pode vir a ser o que estamos aqui colocando como uma possibilidade de uma Educação Ambiental Profunda.

Nesta proposta educacional ambiental a identidade é colocada como forma de tornar mais presente e forte a memória social. E assim sendo podemos aqui considerar o que *Munduruku* diz sobre a identidade:

Ela é uma construção que acontece na medida em que povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser . Este sentimento de pertencimento a uma realidade maior que é compartilhada com outros povos já esta dentro do *modus vivendi* de cada sujeito em particular e dentro da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torna-la visível dentro do contexto social brasileiro (MUNDURUKU, 2012.p.109).

Portanto, temos colocados diretamente na vida dos indígenas em seu dia a dia, seja ele escolar ou em comunidade uma orientação que direciona o educando a uma educação que ao mesmo tempo que torna capaz de conviver com os estranhamentos da vida fora da comunidade o torna também capaz de em seus elementos de formação ter a consciência de buscar uma educação profunda no aspecto ambiental em sua aldeia e fora desta.

Enfim, como demonstro ao longo do texto e suas tensões, idas e vindas pelos caminhos os quais percorri para trazer estes apontamentos e demonstrar outra visão, palavras reescritas sem dicotomias, trazendo as pluralidades de mundo e de outro mundo, apreendendo não apenas o que se ler, mas buscando o que se pode vir a ser e a sentir a partir de um olhar de um povo. O Povo do Pássaro Azul que vivem e caminham nas margens do rio e lutam e sorriem buscando construir um mudar coletivo e solidário daqueles que não entendem a diferença como soma das outras culturas para se alçar voos imaginários do raro pássaro azul que habita as margens do Rio Envira no Estado do Acre.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Martins Claudio. **Dicionário Acadêmico de Direito**. São Paulo: Ed. Jurídica Brasileira, 1999.

ALTMANN, Lori. **Madija**: um povo entre a floresta e o rio. Trilhas do pensamento simbólico *Kulina*. Dissertação de Mestrado defendida no Instituto Metodista de Ensino Superior. São Bernardo do Campo (SP), 1995.

AQUINO, T. V. & PIEDRAFITA, M. I. **Kaxinawa do rio Jordão**: História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre. 1994.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Os Desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini. BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena, e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Mirian Becho. **História**: Das cavernas ao terceiro milênio. 2.ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2010.

BRANDÃO, CR. **Identidade e Etnia**. S. Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CÂNDIDO, Gláucia Vieira. **Descrição Morfosintática da Língua Shanenawa (Pano)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

CAPRA, A. **Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p. Título Original: the web of life: a new scientific understanding of living systems.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Isabel. **A Perspectiva das Pedras**: Considerações sobre os novos Materialismos e as Epistemologias Ecológicas. Pesquisa em Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/8853>>. Acesso em: 26 ago 2014.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. Uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981 e 1987.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1994.

FACUNDES, Sidney da Silva. **The language of the Apurinã people of (Maupire/Arawak)**. Buffalo: University of New York. 2000.

FERDINAND, Denis. **Uma festa brasileira celebrada em Rouen em 1550**. 1ª ed. São Paulo Ed: Usina da Arte. 2007.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a que ousa ensinar**. São Paulo: Ed. Olho d'Água. 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FERREIRA, Ana Patrícia Chaves (org.). **Dicionário Apurinã: Português**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História: Volume único**.1.ed. São Paulo: Ática, 2005.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2009.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUARANY, Vilmar Martins Moura. **Direito Territorial Guarani e as Unidades de Conservações**. PPG- Pontifca Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado. 2009.

IHERING, Von Hermann. Os índios patos e o nome da lagoa dos patos. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, 1907.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1997.

LUNA *apud* LABATE, Beatriz C. A literatura brasileira sobre as religiões ayahuasqueiras. In: LABATE BEATRIZ C.; ARAUJO, WLADIMIR S. (org.) **O uso ritual da ayahuasca**. Campinas/SP: Mercado de Letras – FAPESP, 2002.

KROEMER, Gunter. **Cuxiuara: o Purus dos indígenas – ensaio etno-histórico sobre os índios do Médio Purus**. Coleção: Missão Aberta, v. 10. São Paulo: Loyola, 1985.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A origem dos modos à mesa: Mitológicas3**. São Paulo: CosacNaify, 2006.

LUCIANO, G.J.S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: Entre a escola ideal e a escola real- Os dilemas da educação escolar indígena no alto do Rio Negro.(Brasil)**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. UNB. Brasília, DF, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução:** o assunto, o método e o objetivo desta investigação. In: DURHUAM, Eunice Ribeiro. Malinowski. São Paulo: Atica. 1986.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Rio Grande do Sul: Ed. Unijuir, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos, HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares Indígenas Contemporâneos II.** Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NEGROS DO ACRE. Revista do Núcleo Regional do Centro Nacional de informação e referencia da Cultura Negra do Instituto do Meio Ambiente do Acre Fundação Cultural Palmares- Governo do Acre, 1999.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** Ed. Companhia da Letras. São Paulo. 2011.

PICOLLI, Jacó César. **Sociedades Tribais e a Expansão da Economia da Borracha na área do Juruá e Purus.** 1993. 530 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

RIBEIRO, Ivana de Campos. Dissertação Mestrado. **Á Ecologia de Corpo & Alma e Transdisciplinaridade em Educação Ambiental.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP. [s.n] 1999.

_____. Ivana Campos. Educação Ambiental de Corpo&Alma. In: SEABRA, G. (org.). **Educação no mundo globalizado.** João Pessoa: Ed., Universitária UFPB, 2012.

ROSA, Mário. **Geografia de Pelotas.** Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas. 1985.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação.** 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SHANENAWAHU TAPIMATI. **Ensinando Shanenawa.** Povo Shanenawa. Rio Branco: Secretária de Estado de Educação do Acre, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Milton. **Por outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. 4. ed. Ed. Record. São Paulo. 2000.

SILVA, Maria de Fátima Nascimento. **Direito Ambiental Constitucional:** O patrimônio genético da Amazônia em face da Constituição de 1988. Monografia. Universidade Católica de Pelotas, 2004. [s.n.] Pelotas, RS.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do Currículo; 3.ed. Autêntica, 2010.

SILVINO, Pedro. *Uni* – O conhecimento tradicional do Povo Shanenawa, o povo do pássaro azul, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras. Cruzeiro do Sul, 2013.

SCARCELLO, J. A. **Proposta de um Recorte de Bacias Hidrográficas para o Estado do Acre, no âmbito do ZEE Fase II.** Rio Branco: SEMA/IMAC. Artigo produzido para o ZEE Fase II, 2006. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/CD194D39/ZEE-Acre-faseII_Parte2-baixareol.pdf>. Acessado em: 25 nov 2014.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia:** Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. Tradução Lívia de Oliveira, Prof. Adjunta do Depto. de Geografia. Rio Claro/SP: UNESP, 1980.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** Paris, 1978.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura:** notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporâneo. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorger Zahar Editores, 2008.

Documentos Eletrônicos

ROUSSEAU,J-J. Discurso sobre a origem da desigualdade (1754). E-book. Ed. Ridendo Castigat Mores. Acesso 12 de abril de 2014. Disponível na www.jabr.org.

<<http://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/balancoDasAguas/balanco2013.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2014.

<www.cultura.estadao.com.br/noticias>. Acesso em: 12 jul. de 2015.

<<http://www.planetaorganico.com.br/TrabRibaski.htm>>. Acessado em: 18 nov.de 2014.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 04 de Jan. de 2015.

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/idex.php/aceno/article/view/1709>>. Acesso em: 04 dez.de 2014.

<www.ibge.gov.br/indígenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 30 set.de 2015.

<<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/ensino/indigena>>. Acessado em: 12 de jan. de 2015

<www.pib.socioambiental.org>.Acesso em: 21 agos.de 2015.

<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/CD194D39/ZEE-Acre-faseII_Parte2_baixareol.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

<http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/pref%C3%A1cio%20de%20Uma%20feira%20brasileira%20em%20Rouen_0.pdf>. Acesso em 13 de Jul.2015.

<<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,188>>. Acesso em : 22 dez 2014.

<<http://www.rachelcarson.org/>>.Acesso em:10 Jan. 2015.

<<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/vargas%20jonas.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aihering-1907-patos/ihering_1907_patos.pdf>. Acesso: 20 Jan. 2015.

GLOSSÁRIO

Akyro: Denominação de avó na língua *Apurinã Pupykary*.

Aruak: As línguas *aruaques* (também *aruak* ou *arawak*) formam uma família de línguas ameríndias da América do Sul e do Mar do Caribe. As línguas aruaques são faladas em grande parte do território da América Latina, desde as montanhas centrais da Cordilheira dos Andes no Peru e na Bolívia, atravessando a Planície Amazônica, ao sul em direção ao Brasil Central e Paraguai e ao norte, em países da costa norte da América do Sul, como o Suriname, a Guiana e a Venezuela. Urban, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas.⁵⁸

Ashaninka: Os Ashaninka pertencem a família lingüística *Aruak* (ou *Arawak*). Eles são o principal componente do conjunto dos Aruak sub-andino, também composto pelos *Matsiguenga*, *Nomatsiguenga* e *Yanesha* (ou *Amuesha*). Apesar de existirem diferenças dialectais, os Ashaninka apresentam uma grande homogeneidade cultural e lingüística. *Asheninka* é a autodenominação do povo e pode ser traduzida como 'meus parentes', 'minha gente', 'meu povo'. O termo também designa a categoria de espíritos bons que habitam “no alto” (*henoki*).⁵⁹

Canamari: Os *Kanamari* ou *Canamari* falam uma língua da família lingüística *Katukina*. Existem algumas variações entre os dialetos dos diferentes subgrupos, que vêm se tornando menos acentuadas em razão de intercasamentos. Os falantes de *Katukina* eram mais numerosos e diversos no passado, antes do contato, do que são hoje. *Kanamari* não consiste em um etnônimo tradicional e a origem da palavra é obscura. Os *Kanamari* chamam a si mesmos, e a outros falantes de línguas *Katukina*, *tukuna*, um termo que significa “gente” e que exclui as etnias vizinhas de língua pano, arawá e ticuna.⁶⁰

Kapiripa: Denominação de espécie peixe amazônico *Curimatã*, na língua indígena *Apurinã Pupykary*.

Kene: Nome dado às pinturas *Shanenawá* no corpo. *Kenuhu*: pinturas no corpo *Shanenawá*.

Kulina: Os *Kulina* são pertencentes à família lingüística *Arawá* e, até a chegada dos brancos, foram um dos grupos mais numerosos no estado do Acre e sul do Amazonas. Sua autodenominação é *madija* (pronuncia-se *madirrá*) que significa "os que são gente", sendo os brancos tratados genericamente por *cariás*.⁶¹

⁵⁸ In: Cunha, Manuela Carneiro (org.) **História dos índios no Brasil**. SP, Companhia das Letras - Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.

⁵⁹ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ashaninka>>

⁶⁰ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kanamari>>

⁶¹ Disponível em: <<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kulina/463>>>

Patauá: O *patauá* (*Oenocarpus bataua* ou *Jessenia bataua*) é uma palmeira originária da Amazônia, que têm um fruto comestível rico em óleo de alta qualidade. *Oenocarpus bataua* var. *bataua* Royal Botanic Gardens, Kew: World Checklist of Selected Plant Families.

Pano: Segundo Erikson (1998), a família Pano possui uma grande homogeneidade territorial, linguística e cultural distribuída em três países: Brasil, Bolívia e Peru. De acordo com SHELL (1975), essa família conta com cerca de três dezenas de línguas faladas por aproximadamente 40.000 pessoas, sendo 30.000 só no Peru, cerca de 8.200 no Brasil e umas 800 na Bolívia. Segundo Amarante Ribeiro (2003), as etnias Pano ocupam juntamente com povos falantes de outras famílias linguísticas um vasto território (100 milhões de hectares) de forma aproximadamente quadrangular limitado pelos paralelos 3° S e 14° S e pelos meridianos 72° W e 64° W na região amazônica. Seus representantes habitam as áreas adjacentes aos rios Purus, Juruá, Madeira e seus afluentes. Quanto às línguas que compõem a família Pano, a literatura menciona 26 vivas, ou seja, aquelas que ainda são faladas por povos localizados no Brasil, Bolívia e Peru. A distribuição das línguas nos três países é a seguinte: 12 no Brasil (Arara, Katukina, Kaxarari, Korubo, Kulina, Marubo, Matis, Nawa, Nukini, Poyanáwa, Shanenawa e Yawanawa), duas na Bolívia (Chácobo e Pakawara) e nove no Peru (Amawaka, Iskonawa, Kapanawa, Kashibo-kakataibo, Mastanawa, Shipibo-Konibo, Sharanawa, Xitonawa e Yoranawa). Outras duas, o Kaxinawa e o Matsés, são faladas tanto no Brasil como no Peru e uma última, o Yaminawa, é falada concomitantemente nos três países que possuem povos Pano. Infelizmente, uma parte considerável dessas 26 línguas encontra-se em processo de extinção, correndo o risco de se juntarem a outras 10 que, no século passado, não puderam escapar desse processo. São elas: o *Nokaman*, o *Panobo*, o *Remo*, o *Atsawaka*, o *Arazaire* e o *Yamiaka* (todas faladas no Peru); o *Kanamari Pano*, o *Tuxinawa* e o *Karipuna Pano* (faladas no Brasil). Uma característica singular dos povos *Pano* é o contraste entre sua homogeneidade linguística, cultural e territorial, e o fato de que, em geral, esses povos ignoram a existência de outras etnias de línguas da mesma família a não ser que sejam vizinhos muito próximos.⁶²

Matxu-Caiçuma: bebida da fermentação da mandioca e batata doce produzida pelos *Shanenawá*. “No que se refere às bebidas, a mais apreciada pelos *Shanenawá* é a *caiçuma* (termo de provável origem no *Nheengatu*) que pode ser de macaxeira ou de banana. O preparo desta última é muito simples: após cozinhar e amassar a banana com água basta deixar fermentar por pouco tempo. Já a *caiçuma* de macaxeira, além de passar pelo processo de

⁶² Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/gicli/familiapano.htm>>

cozimento, é mascada, coada e fermentada por pelo menos 24 horas. O teor alcoólico dessas duas bebidas é bastante baixo, já que são consumidas imediatamente após o preparo. Entretanto, também é comum o consumo da *caiçuma* azeda, que tem um alto teor alcoólico, visto que seu tempo de fermentação é superior a três dias.⁶³

Nukini: Os *Nukini* (Povo da Onça cheirosa) são parte do conjunto de povos de língua Pano que habitam a região do vale do Juruá e que se caracterizam por modos de vida e visões de mundo bastante semelhantes, assim como têm em comum a experiência histórica devastadora da expropriação, da violência e da exploração protagonizada pela empresa seringalista desde meados do século XIX. A Terra Indígena *Nukini* hoje integra um dos mais importantes mosaicos de áreas protegidas do Brasil e do mundo, sendo contígua ao Parque Nacional da Serra do Divisor. Mas os *Nukini* estão reivindicando a ampliação de seu território oficial, de modo a incidir sobre uma porção do parque. Seja a sobreposição efetivada ou não, um dos principais desafios desse povo é garantir sua reprodução física e cultural podendo estabelecer relações de qualidade com ambientalistas e demais atores que trabalham no parque, cujos interesses nem sempre convergem e vêm ocasionando uma série de conflitos, tornando difícil o diálogo e uma atuação conjunta para a proteção da área, constantemente ameaçada por madeireiros, caçadores e traficantes.⁶⁴

Yawanawa: Povo do Queixada. Os *Yawanawa* (*yawa/queixada; nawa/gente*) são um grupo pertencente à família linguística pano que ocupa atualmente a T.I. Rio Gregório. "Yawanawa" aparece nas fontes escrito de formas diversas: *Yawavo* ou *Yauavo*, *Jawanaua*, *Yawanaua*, *Iawanawa*. A grafia "Yawanawa" que nós utilizamos é a que aparece nas cartilhas e outros documentos de autoria indígena.⁶⁵

Katukina: Definir quem são os *Katukina*, orientando-se exclusivamente pela denominação do grupo, não é uma tarefa fácil. Desde a primeira metade do século passado, os registros históricos produzidos por missionários, viajantes e agentes governamentais sobre as populações indígenas do rio Juruá fazem referência a grupos indígenas conhecidos pelo nome de *Katukina*. Entretanto, "*Katukina*" (ou *Catuquina*, *Katokina*, *Katukena* e *Katukino*) é um termo genérico que chegou a ser atribuído a cinco grupos lingüisticamente distintos e geograficamente próximos, conforme o antropólogo Paul Rivet (1920). Atualmente esse

⁶³ CÂNDIDO, Gláucia Vieira. **Descrição Morfossintática da Língua Shanenawa (Pano)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

⁶⁴ Disponível em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/nukini> >

⁶⁵ <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/yawanawa/1200>>

número se reduz a três: um da família lingüística *Katukina*, na região do rio Jutaí, no estado do Amazonas, e dois da família lingüística Pano, no estado do Acre.⁶⁶

Mawa Tanî: Denominação na língua *Shanenawá* protetora dos animais.

Mariri: Festa na língua *Shanenawá*.

Puyanawa: Os *Puyanawa*- Povo da folha do Sapo- Sofreram, assim como muitos povos do Acre, com o crescimento das atividades extrativas da borracha e do caucho na região no início do século 20. Desde os primeiros contatos com os não-índios, muitos morreram em confrontos ou por doenças adquiridas neste processo. Os sobreviventes foram forçados a trabalhar nos seringais e viram rapidamente o seu modo de vida ser ceifado em decorrência dos métodos utilizados pelos "coronéis da borracha" para ter os índios sob seu jugo. Os *Puyanawa* foram expropriados de suas terras, catequizados e educados em escolas, que proibiam a expressão de qualquer traço de sua cultura. Somente com o início do processo de demarcação de seu território, a cultura puyanawa voltou a ser valorizada pelos próprios índios que têm se esforçado para retomar sua língua nativa, tarefa que realizam com dificuldade, tendo em vista o reduzido número de falantes.⁶⁷

⁶⁶ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/katukina-pano/1879>>

⁶⁷ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/puyanawa>>