



CIÊNCIAS HUMANAS

**EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL -
APROXIMAÇÕES: O CASO DO POVO DO PASSÁRO AZUL
SHANENAWÁ*****Indigenous Education and Environmental Education -Approach:
the Case of The People of Shanenawa Blue Bird***Maria de Fátima Nascimento Urruth¹; Patricia Calixto¹**RESUMO**

Este artigo, resultado de uma 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 busca entendimento dessa relação tão próxima. Uma tentativa de demonstrar as diferentes compreensões sobre a natureza e suas tensões. Abordamos a forma como os indígenas se relacionam com a natureza, com o território e a terra no ambiente escolar indígena, que tem por essência a visão ambiental indígena. 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 e etnografia.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Indígena. Shanenawá. Etnografia.

ABSTRACT

This article, the result of a master's thesis, is to show the possibilities of another vision about environmental education. Researcher Kauwá Apurinã Pupykary establishes a meeting between Environmental Education and Indigenous School Education in an indigenous school. Bringing clippings from indigenous and non-indigenous authors seeks an understanding of this close relationship. An attempt to demonstrate the different nature insights and their tensions. We approach the way indigenous people relate to nature, to territory and to land in the indigenous school environment, which essentially has the indigenous environmental vision. The space chosen for this investigation is located in the Vale do Juruá, Acre State, in the municipality of Feijó, in the Katukina / Kaxinawá Indigenous Lands where the Blue Bird People, the Shanenawá live and inhabit. The method of investigation used derives from references of anthropology and ethnography.

Keywords: Environmental education. Indigenous Education. Shanenawá. Ethnography.

¹ IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas/RS - Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por mote apresentar as aproximações entre a Educação Ambiental e a Educação Indígena. A partir de uma incursão 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* foi possível identificar como a escola leva as crianças indígenas a perceberem o mundo indígena e o não indígena. Buscamos compreender os pontos de aproximação entre a educação ambiental e a educação indígena.

Escolher os *Shanenawá* em vez dos *Pupykary* (povo do qual uma das autoras faz parte), 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 Juruá se encontrassem em um ponto determinado pelas lutas e desafios semelhantes. Outro motivo foi a fértil amizade com *NaiwiNawá*² e o desejo de outro tempo de caminhar naquelas terras próximas ao rio Envira.

A compreensão da escola indígena deu-se a partir de referências da antropologia e da etnografia. Foram realizadas saídas de campo, as quais ocorreram em três momentos no período de um ano e meio (cada momento de imersão na aldeia durou aproximadamente dois meses) e que possibilitaram o estudo etnográfico proposto por GEERTZ (2008). Na aldeia Morada Nova Shanenawá e, durante as atividades na sala de aula com educandos do ano inicial, na escola estadual TekahayneShanenawá, foi permitido 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 apenas nas esferas do imaginário e sonhos, mas pensamos que poderá auxiliar os educadores indígenas na sala de aula a reconhecerem-se como parte desta pesquisa.

A compreensão e o conhecimento do outro facilita as trocas. Como indígenas, sabemos que 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.

Reafirmamos que não foi escolhido o povo Pupykary, grupo ao qual pertence uma das autoras pela possibilidade de influência na análise devido a essa aproximação. Não consideramos que isso seja um problema, mas queríamos conhecer o povo vizinho, os *Shanewas*.

A seguir fazemos um breve relato de como é a educação indígena no Brasil, baseamo-nos em documentos legais que amparam essa comunidade.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

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

² Decidi-me pela pesquisa com o povo Shanenawá, numa conversa com um amigo de mais de 15 anos, do município de Feijó, chamado NawiNawá "Homem do Céu" - Auricélio Brandão Shanenawá, neto de Inácio Brandão Shanenawá. Conhecemo-nos em reunião do movimento indígena em Rio Branco, AC.

sobre educação nas comunidades dos habitantes do lugar. Percebe-se com isto, que embora tenham utilizado os missionários para a implantação desta 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 em relação a uma cultura em favor de outra, exploratória e predatória.

Em nome da igreja católica e da coroa portuguesa os missionários jesuítas promoveram, portanto, a educação indígena no Brasil, cuja 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 era o mote 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 nossa cultura, costumes e territórios. Assim, tornar-mos-íamos submissos para espoliação de nossas terras e bens naturais existentes nelas.

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 estabelecer espaços educacionais que mantinham o caráter catequizador e ‘civilizatório’ dos indígenas. A modificação neste processo também não ocorreu quando a oferta da educação escolar aos indígenas passou a ser da alçada dos governos e assembleias provinciais, em 1834.

O Governo Federal, ao iniciar o século XX, cria o Ministério da Agricultura (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 colocam um novo mapa jurídico-administrativo permitindo 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. 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 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 modelos de implementação de educação indígena com caráter bilíngue. Para os técnicos do SPI aquelas são consideradas impróprias 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 trazidos pelas novas propostas.

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 da 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/Organização Internacional do Trabalho (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. Isto deixa implícita a ideia de um bilinguismo simplesmente instrumental, sem empenho algum na valorização das culturas indígenas.

Portanto, o processo educacional que visava a catequese e civilização e integração dos indígenas, na dita comunhão nacional perdurou no Brasil por quase quinhentos 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 (1988) 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 à época. Este conjunto de forças obteve várias 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 definir os indígenas enquanto seres incapazes de gerenciar suas próprias vidas e, por isso serem tutelados pelo Estado. Este momento pode ser analisado na fala de BANIWA (2006, p.65) que diz: "É importante que se entenda que cada evento é ocasionado por uma série 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 salvaguardar os direitos conquistados, o reconhecimento da cultura e da vida a partir de seus próprios costumes e livres escolhas. Soma-se a isso o acesso a chamada justiça a fim de terem os direitos e interesses garantidos. Desta forma mudou-se a maneira com que eram vistos, ou seja, houve reconhecimento como seres com capacidade civil, mental e política. Entretanto, sabemos que ainda permanecem as práticas e ideias

etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que se faziam presentes nos processos anteriores³.

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 os mais diversos assuntos da educação no Brasil, desde o ensino infantil, educação escolar indígena, educação quilombola até o ensino superior.

A lei estabelece mecanismos para o aprendizado da cidadania 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, isto é, professores, diretores e os trabalhadores da área educacional.

Assim, no que se refere a Educação Indígena a LDB de 1996, no artigo 32 traz: "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 desenvolver programas específicos e currículos dos processos próprios de aprendizagem dos indígenas. Assim, o Ministério da Educação- MEC publicou três anos após a referida lei o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI, 1998), objetivando a implementação de programas educacionais para as diversas comunidades indígenas. O documento ficou assim organizado:

A primeira — Para Começo de Conversa — reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos", conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações (...) sua segunda parte — Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas — tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. (RCNEI, 1998, p.14)

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

A ideia 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,

³Fazendeiros 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 tekohaGuyraKambi'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 criminosa organizada por fazendeiros, parlamentares e sindicalistas rurais

contra a terra indígena de NanderuMarangatu, 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 GuyraKambi'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.

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.

A produção do Projeto Político Pedagógico pelos educadores indígenas tornou-se um importante passo para se construir, não somente o que a lei apresenta, 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 onde a pesquisa foi realizada.

Em seguida, trazemos ao leitor a definição de educação ambiental (EA) e como ela está legalmente amparada. Esse breve relato histórico ajudará na compreensão das aproximações com a educação indígena que veremos adiante.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na Carta Magna de 1988, em capítulo próprio, o meio ambiente aparece como um bem jurídico constitucional. Nela, artigo 225, *caput*, estabelece que todos "tem 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 exercido 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 difusa⁴ e, considerado como *res omnium*.

E dentro destas leis, regulada pelas orientações advindas da Constituição Federal de 1988 nasce à lei 9.795, de 27 de abril de 1999 no Brasil. Este documento traz considerações e aplicabilidades sobre a Educação Ambiental, definindo avanços significativos sociais em todas as esferas. Destacamos a seguir o conceito e caráter obrigatório no primeiro e segundo artigos:

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. 2.º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação

⁴ 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."

nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Assim, ficou definida a presença da EA em todos os processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar formal, não formal e informal. 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"⁵. 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.

A EA orienta 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 atualmente enfrenta.

Faz-se, portanto, necessária a abordagem para se buscar entendimento que a vida está ligada a tudo, como uma teia (metáfora de Capra). No livro do autor (1996) é apresentada essa compreensão sobre as redes de pensamento e relações onde os problemas de uma determinada época não podem ser analisados de forma isolada, pois são sistêmicos e estão interligados, isto é, interdependentes.

Concordando com essa ideia, Carvalho (2004) sugere a formação do sujeito ecológico que possibilita atitudes e posicionamento em face de questões ambientais atuais. As escolhas do cotidiano como marca da identidade ecológica a partir do modo como estão inseridos em sociedade poderão expressar as experiências e condições históricas e sociais trazendo as suas vivências e experiências. Podendo desta forma, construir projetos sociais, trazendo novos valores à própria condição humana, para que se potencialize em fluxos as mudanças, tanto individualmente como em comunidade.

Este sujeito, segundo Isabel Carvalho, é um ser crítico, e tem os seus olhos sensíveis ao descaso relacionados aos problemas ambientais, que poderão destruir a espécie humana e os bens naturais no planeta. E a educação permite que se reflita sobre possíveis mudanças, colocando o educador e educando como protagonistas em diálogo constante entre os envolvidos e a realidade existente.

Isto posto, pensamos que a EA poderá ser uma das vias emancipadoras das sociedades, criadora de uma nova visão de nós mesmos. O enfrentamento das constantes metamorfoses sociais e o pensar necessário que poderá alargar horizontes contidos nas superficialidades das esferas sociais podem ser estimulados pela EA. Partindo da ideia de redes onde tudo liga-se com o presente e o futuro e, considerando que o tempo não existe para o planeta, entendermos que não somos imbatíveis, temos nossas fragilidades. Entretanto, há alternativas se voltarmos os nossos olhos para as nossas ações com a natureza, entre nós e com o espaço que habitamos.

A natureza inteligente sempre se reconstruiu, repondo as espécies de forma equilibrada em si mesma. Entretanto, as ações dos seres humanos no percurso histórico vieram como peso das suas construções inventivas e artefatos tecnológicos, quebrando todo esse equilíbrio. A Mãe Terra aos poucos dá as suas respostas.

Desde a década de sessenta, pessoas no mundo todo vêm questionando o modelo civilizatório predatório que construímos. Assim, uma série de eventos foram realizados como uma forma de levar o mundo a questionar, refletir, analisar e apontar novos rumos. Dentre estes, destacamos a Conferência de Estocolmo em 1972 que foi realizada pela ONU para se discutir o meio ambiente e os problemas relacionados ao planeta Terra em especial sobre as poluições oriundas da indústria e os efeitos climáticos decorrentes da atividade.

Além disso, a afirmação da EA através de documentos ao longo do tempo também 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 a EA. Nela foram definidos os objetivos, os princípios estratégicos e as orientações e finalidades da EA (DIAS, 1994).

Na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual resultou em protocolos e convenções internacionais, como a Agenda 21. A Convenção da Diversidade Biológica (CDB) e após, em 1997 o protocolo de Quioto 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 descumprirem medidas acordadas.

Em 2012, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável conhecida como Rio +20⁵, na qual comemorou-se os vinte anos da primeira conferência. O objetivo foi renovar o compromisso político com relação ao desenvolvimento sustentável.

De lá para cá muitos outros encontros ocorreram, especialmente no Brasil onde há a Rede Brasileira de Educação Ambiental⁶. A rede foi criada ainda na década de noventa e articula os educadores ambientais que estão presentes em todos os estados brasileiros os quais buscam a construção de uma cultura de paz e sustentabilidade.

É neste panorama que a EA foi introduzida na escola brasileira de muitas formas, através de projetos, a partir da formação de professores, de cursos nos mais diferentes níveis. Entretanto, é importante destacar que o movimento educativo ambiental no Brasil, constituído por pesquisadores com reconhecimento nacional e internacional de forma alguma apoiam a EA como disciplina escolar. Entendemos a importância de uma formação contínua ao longo da vida humana, onde haja o compromisso de todos, indistintamente do cargo que ocupam e do espaço em que atuam. É um dever de todos.

É baseado neste panorama que a seguir falaremos sobre a relação de aproximação entre a educação ambiental e a educação indígena escolar encontrada durante esta pesquisa. Primeiramente, falaremos quem são os Shanenawa, em como se deu a aproximação e a coleta de dados para entendermos a escola indígena e a proximidade com a educação ambiental.

⁵<http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html>

⁶<<http://rebea.org.br/index.php/a-rede>>

4. Desvelando os SHANENAWÁDA Morada Nova

Entre as três partidas da cidade de Pelotas- RS até a chegada a cidade de Feijó, no Acre, para os 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 dos quais não mais lembrava. Vale destacar que estive junto ao grupo entre maio e agosto de 2014, depois em outubro do mesmo ano e, pela terceira vez em junho de 2015.

Na chegada 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 lugar e o território em que vivem dentro 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 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 constituem o que podemos chamar de trabalho de campo, ajuda-nos na compreensão daquele mundo. O pesquisador está diante dos fatos e acontecimentos, não há intermediações das coisas ou do mundo.

Portanto, eu havia entrado nas chamadas redes de significados dentro de uma realidade complexa. Fazendo a leitura de signos e significados, identifiquei onde adentar e como compartilhar nesse contexto, o que nos possibilita, segundo Geertz, algumas experiências:

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 conceptuais 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 compreender melhor o lugar da pesquisa, pois aquele que pesquisa algo muitas vezes encontra muitos outros elementos além das palavras, gestos e movimentos, encontra significados de si mesmo. O que não é um processo de adivinhação do passado, pois como afirma Malinowski, somos vários em um corpo:

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 *NaiwiNawá* (Auricélio Brandão) em um lugar precário, isto é, no meio da rua, (a cidade não possui uma rodoviária ou algo semelhante para o ônibus que faz a linha de Rio Branco-Feijó) provocou um sentimento inesperado, o 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, mais tarde, levaram-me a outro cosmo, de outros parentes, os Shanenawá, revelariam transformações nos dias que viveria ali. Como diz Lori Altmann:

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 (ALTMANN,1995, p.20).

Minha apresentação à família que me recebeu começou pelo nome que me foi dado pelo colonizador: Maria de Fátima. Outra apresentação: Indígena. Disse-lhes: sou Apurinã, filha de Apurinã, neta de Apurinã, isto é, falei das minhas origens. Minhas respostas foram confirmadas pelo professor Francisco Manoel *Shanenawá* que disse: - Se você é Apurinã então somos parentes. Após *NaiwaNawá* fala quem eu sou e lembrou 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".

Passada essa etapa veio o questionamento, por quê? Expliquei que era aluna do mestrado, da instituição IFSul, câmpus Pelotas e, que tinha a intenção (se aceita) de pesquisar educação ambiental na escola da aldeia. Disse-lhes que gostaria de observar a forma como eles fazem educação ambiental na escola. Entender a maneira como olham a terra, a natureza e o ambiente, isto é, como vivem na aldeia. Sentiram-se respeitados pela minha atitude e aparentemente felizes por serem lembrados.

Neste momento, o professor Manoel Francisco disse: "- O nome tem de ajudar a pessoa e viver e se desenvolver. Você precisa de um nome *Shanenawá*". Houve uma discussão em torno disso e, concordaram que o meu nome seria: *ShanuShetxitapa* (mulher sorridente).

Desta maneira fui aceita na aldeia onde passei o dia. No dia seguinte fui à escola juntamente com *NaiwiNawá*. Onde estavam todos os educadores e funcionários indígenas na reunião, para saber se seria aceita também na escola. Precisei responder algumas indagações feitas por eles. Primeiro queriam saber o porquê optei por pesquisá-los, já que poderia fazê-lo com o meu povo *Apurinã*; pensavam eles que este seria o caminho mais natural e mais fácil.

Respondi que fazer este trabalho em minha aldeia, junto ao meu povo, poderia trazer um grande risco do mesmo ser contaminado com sentimentalismo e subjetividade. 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, os *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, são pouco estudados. Ao final da reunião, fui aceita. Meu trabalho estava oficialmente autorizado e poderia ser realizado.

Encontrei na Etnografia a ferramenta que poderia me levar à observação participativa no universo *Shanenawá*, método que pensamos poderia me levar a uma análise fora de minha zona de conforto. Desta forma, evitaríamos categorização ou o encaixotamento dos parentes. Tomamos por referência a forma como Malinowski define o método:

[...] 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 aos poucos se envolve com todos os significados da pesquisa. Tem que olhar o outro e a partir deste olhar do outro, ver ou tentar ver o que 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. Daí a importância de uma observação atenta aos detalhes, ao sensível, como destaca Da Matta:

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 distância 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, pois as relações giram em torno da escola, como um grande núcleo em constante movimento.

A coleta de dados foi possibilitada, preliminarmente, através de conversas com os anciões da aldeia e com os jovens. Foram inúmeras atividades como: entrevistas informais (conversas) com os educadores e acesso a documentos e materiais pedagógicos utilizados em na sala de aula; fotografias, diálogos com as lideranças; participação indireta na rotina da escola: brincar com as crianças, alimentar-me com o grupo, realização de formação pedagógica com os educadores na floresta; participação na festa de entrega das chaves das casas do projeto: Minha casa Minha Vida (programa do Governo Federal), participação na festa do dia das crianças, festa *Shanenawá*. Participei ainda dos rituais de *Uni* na Floresta, rituais de *Kanpô* e *Rapé Shanenawá* entre outras práticas sobre as quais que não é permitido fazer registros (chamado segredos *Shanenawá*).

Esta experiência inicial mostrou ser, o método etnográfico, o mais acertado para este trabalho na medida em que possibilitaria ter um campo de visão mais aprofundado sobre a comunidade aldeã pesquisada. Os dados coletados contribuíram para a descrição sobre a escolar que fazemos a seguir.

5. ESCOLA TEKAHAYNE SHANENAWÁ

A escola localiza-se no meio da comunidade, como um coração pulsante e em constante movimento. Inicialmente, para um olhar menos atento, parece se tratar de um espaço separado da comunidade. No entanto, conhecendo o lugar, sente-se e observa-se que não o é. A escola é uma construção na forma de uma grande oca (Figura 01), rodeada de outras ocas menores as *Tapîmayhu* (salas de conhecimento) e a cozinha, além de banheiros possui varandas que se conectam com a oca maior.



Figura 1: Vista da Escola Tekahayne Shanenawa
Fonte: Acervo de pesquisa.

A construção é de madeira, com paredes do mesmo material. O piso, exceto da cozinha e banheiro, é também 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. As aberturas localizadas próximas ao teto servem como passagem de circulação de ar, dado o clima quente, de 30 graus durante quase todo ano.

A *TapîmatiTxike* (sala dos professores) é um grande salão, onde estão localizadas também a coordenação da escolar, além dos livros da biblioteca e instrumentos feitos pelos Shanenawá para as suas manifestações.

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

O local da refeição ou merenda das crianças é no chão, sentados em roda; a comida é servida na cantina. Nas varandas da cozinha da escola eles utilizam garrafas pet para fazer plantio de flores. No quintal existe uma horta cultivada pelos educandos. No entorno da escola há plantações de bananeiras, as quais na época das bananas divertem a todos, que juntamente com as pipiras (pássaros) dividem as frutas.

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 *Kenedos Shanenawá* e o nome da escola é *Tekahayne Shanenawá*.

Na escola podem também estudar os não indígenas. Ela possui atualmente no quadro de funcionários onze educadores, os quais moram na comunidade. Eles possuem formação nas diversas áreas das ciências tanto humanas, quanto exatas. Também estão um gestor escolar e três coordenadoras pedagógicas. Existem ainda seis pessoas responsáveis pela limpeza, merenda e cuidado com as

crianças nos intervalos. Babá, um indígena, não contratado, com quarenta anos, surdo, comunica-se 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 (2014/2015), 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.

O salário, dos professores, que não são concursados, isto é, que trabalham por contratos, e a merenda são de responsabilidade do governo do Acre, através da Secretaria de Educação e Esporte. É 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, 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 em fontes orais e escritas; saber confeccionar e valorizar o *tsuri*⁷, *shapanat*⁸; 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*⁹ 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 está 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 Projeto Político Pedagógico da escola onde está 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.

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 certeza que o conhecimento que está sendo passado se produz a partir do envolvimento de cada um da comunidade, que se envolve neste processo com

⁷ Ornamentos Cultura Shanenawá

⁸ Ornamentos da cultura Shanenawá

⁹ Grafismo da Cultura Shanenawá.

aquilo que agora já faz parte do seu ser, um ser que se modificará com fortalecimento do social. E, esta é uma das razões para apontarmos que a Educação Ambiental e a Educação indígena estão muito próximas, como veremos a seguir.

6. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As possibilidades de trocas entre as culturas, ou seja, entre os indígenas e os não indígenas, também dentro do espaço escolar indígena e da comunidade não indígena possibilita potencializar o compartilhamento dos diferentes conhecimentos. Com atravessamentos da Educação Ambiental, na forma como é percebida pelos indígenas a incorporação entre todos os eixos curriculares, conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é tarefa simples.

Entendemos a Educação Ambiental como nos relacionamos com a natureza e o ambiente contruído e, sobretudo entre nós mesmos. Essas relações com o lugar, o território e a natureza são aprendidas no cotidiano de nossas vidas. Entendemos que fazemos parte do todo, desde o modo de viver até os nossos rituais quando acessamos os nossos Deuses. A partir desta compreensão, percebemos que nós, indígenas, não nos separamos da natureza. Não temos, como os que não são indígenas, a pretensão de gerir e usar a natureza de forma mercantilista. Como destaca o indígena *Munduruku*¹⁰ 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).

Isso não significa que defendemos a natureza de forma conservadora e impeditiva do avanço dito progressista. A nossa defesa e resistência têm por base o fato de vermos e nos relacionarmos de outro modo com a natureza.

A Educação Ambiental para os indígenas está presente no modo de vida. A resistência e sobrevivência de todos os povos indígenas em relação 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 é mãe, corre por nossas veias e artérias. O nosso sangue é a terra. Em outras palavras, como diz 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 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

¹⁰ 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.

sistema vivos (inclusive nós, seres humanos) e de suas relações com o ambiente, como a natureza (BRANDÃO, 2005, pág.89).

As formas de cuidar de sí mesmo e do lugar, presente entre os indígenas assemelha-se com a prática da EA, isto é a prática e os processos de relação entre a sociedade e o ambiente de forma harmônica. No entanto, faz-se necessário algumas observações. Os indígenas têm a percepção do todo, não fragmentando os diferentes espaços para o cuidado de si mesmo. Porque quando cuida de si mesmo, cuida-se de todas as formas de vida. Uma oca é comum a todos. A oca, neste caso, o planeta terra, é compartilhado, por isso o cuidado deve vir de todos. Por isso, concordamos, mais uma vez, com a fala de Brandão:

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).

Portanto, é esta a visão indígena e também a educação ambientalista, ou seja, o senso comunitário e de responsabilidade individual e coletiva. O pensamento em rede em que todo os seres e todas as coisas estão interligadas e, portanto, o movimento de um, balança o outro.

A diferença é que, enquanto este pensamento está na cultura indígena, no nosso caso, ocidental e colonizado, precisamos nos apoiar nos movimentos ambientalistas, na legislação e nos espaços de formação formal, como as escolas, os espaços não formais, como cursos de curta duração e em publicidade (informal), por exemplo, para despertar nos sujeitos, a sensibilidade para a sua responsabilidade sobre o que temos no mundo.

É preciso fortalecer a EA na escola para que a formação dos sujeitos ecológicos ocorram desde a mais tenra idade para que jovens, adultos e anciãos criem uma nova consciência sobre o mundo.

7. CONCLUSÃO

Este trabalho levou-nos a percorrer o mundo indígena Shananewa. Foi uma incursão de observação, acolhimento, reflexão e análise comparativa de certa forma na escola indígena. Propomo-nos a verificar o que aproxima a educação escolar indígena da educação ambiental.

A viagem ao interior do Acre em três momentos ao longo dos anos de 2014 e 2015, fazendo uso do método etnográfico, possibilitou a aproximação com uma comunidade ainda pouco estudada do ponto de vista antropológico. Ao mesmo tempo, a participação no seu cotidiano revelou-se uma grande e grata surpresa na medida em que a aceitação, acolhimento e contribuição para este estudo foi possível.

Percebemos que a EA aproxima-se muito da educação indígena na medida em ¹¹que buscamos fortalecer os valores culturais, propomos o respeito as diferenças, alicerçamo-nos em uma visão de mundo em que tudo e todos estão conectados, portanto, constituímos uma rede.

Esperamos que, os ocidentais, possam olhar com muito respeito à cultura indígena e possam fazer dela uma inspiração para a vivência em sociedade, onde impera a responsabilidade mútua. A natureza é vista como parte de cada um e, por isso, cultivá-la e cuidá-la com amorosidade faz parte da constituição do bem-estar coletivo.

8. 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.

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.

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

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes, In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (ES) e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro júnior (org). Brasília – MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CAPRA, A. **Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eichenberg. 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.

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

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

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

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, 2008.

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.

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

MUNDURUKU, Daniel. "Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou": A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersém 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.

Documentos Eletrônicos

<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.