



# FRONTEIRAS SIMBÓLICAS ENTRE UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL *HUNI KUÏ* E EDUCAÇÃO ESCOLAR *HUNI KUÏ*

## BORDERS BETWEEN A TRADITIONAL *HUNI KUÏ* EDUCATION AND *HUNI KUÏ* SCHOOL EDUCATION

Ian Costa Paiva<sup>1</sup>

### RESUMO

Analisaremos neste estudo alguns dos processos de (re) existência do povo *Huni Kuï*, localizados hoje no estado do Acre, objetivando compreender as múltiplas formas que versam sobre as relações de transferência de saberes e fazeres ancestrais do povo, ainda como os fenômenos sociais e econômicos que giraram em torno do apagamento destas memórias outras, bem como a sistematização curricular em um Plano Político Pedagógico, através do projeto Uma Experiência de Autoria, de 1983, em prol da retomada de seus milenares saberes, onde tiveram suas histórias marcadas por inúmeros conflitos entre seringalistas e fazendeiros ocasionando um epistemicídio (Carneiro, 2015) vivenciado por essas múltiplas identidades indígenas. Este artigo decorre do trabalho científico de uma pesquisa que envolve práticas metodológicas consistentes em análises documentais, e ainda a realização de entrevistas alicerçadas pela História Oral. O povo *Huni Kuï*, etnia originária sendo a mais populosa do estado do Acre, com 12 terras indígenas e 104 aldeias, habita um espaço territorial que vai do leste peruano à fronteira com o Acre, compreendida nas cabeceiras dos vales dos rios de cinco municípios do estado do Acre, são eles: Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus, Jordão, Feijó e Tarauacá.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação tradicional. Currículo. *Huni Kuï*. Autoria indígena.

### ABSTRACT

In this study, we will analyze some of the (re) existence processes of the *Huni Kuï* people, located today in the state of Acre, aiming to understand the multiple ways that deal with the transfer of ancestral knowledge and practices of the people, as well as the social and economic phenomena surrounding the erasure of these other memories, as well as the curricular systematization in a Political Pedagogical Plan, through the project "An Experience of Authorship," from 1983, in favor of the recovery of their ancient knowledge, where their histories were marked by numerous conflicts between rubber tappers and farmers resulting in an epistemicide (Carneiro, 2015) experienced by these multiple indigenous identities. This article stems from the scientific work of a research involving methodological practices consisting of documentary analyses, and also the conducting of interviews grounded in Oral History. The *Huni Kuï* people, an indigenous ethnicity originating from the most populous state of Acre, with 12 indigenous lands and 104 villages, inhabit a territorial space that extends from eastern Peru to the border with Acre, comprising the headwaters of the valleys of the rivers of five municipalities of the state of Acre, namely: Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus, Jordão, Feijó, and Tarauacá.

**KEYWORDS:** Education. Curriculum. *Huni Kuï*. Indigenous Authorship.

---

<sup>1</sup> Discente de Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: ianpaiva20@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao tratar dos amplos e diversos conceitos pautados acerca da temática educação, devemos, enquanto questionamento crítico, levantar hipóteses, análises e estudos concisos objetivando desmistificar um conceito de uma educação única, sacralizada, e, portanto, fruto de uma sistematização curricular eurocentrada, sendo pouco, ou quase nada condizente às formações tradicionais de múltiplas identidades e sujeitos sociais indígenas, em que “o eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade da autoprodução e autoexpressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução” (Quijano, 1992, p. 74).

Pensando em identidade como parte constitutiva de um sujeito histórico e social, o historiador jamaicano Stuart Hall, através da obra intitulada *A identidade cultural na pós-modernidade*, postula três diferentes análises conceituais, são elas: sujeitos do iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Atentemo-nos à base conceitual de sujeito sociológico, que nas palavras de Hall “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 12).

Partindo deste arcabouço teórico, pensamos o processo tradicional de educação como sendo um significativo e preponderante fator para a formação cosmológica das identidades do ser social e histórico *Huni Kuĩ*. Uma educação tradicional *Huni Kuĩ* consiste, durante todo o processo de ensino/aprendizagem, em fundamentados diálogos geracionais existentes entre infundáveis saberes e fazeres, pois, são provenientes do contato com os verdadeiros professores da floresta, ou yusinã, como é grafado na língua *Hatxa Kuin* – língua verdadeira. Para o povo *Huni Kuĩ*, os professores (as) agem como tradutores (as) das epistemologias das florestas, dos roçados; das ervas curandeiras; das medicinas para o espírito; dos cantos sagrados; das brincadeiras. São eles (as) pajés; caciques; lideranças masculinas e femininas, porque carregam consigo, ao decorrer de suas (re) existências, a tradução das tradições entre gerações.

Na tentativa de romper com uma educação única; branca; europeia e sistematizada na composição disciplinar, aliás, composição essa importada pelo colonialismo, em segundo momento pelo imperialismo, e por último, perpetuada até a história do tempo presente pelo republicanismo brasileiro, traremos diferentes concepções de educação neste estudo. A aprendizagem, para o povo *Huni Kuĩ*, está ligada a diferentes estágios de contato. Pensar em educação, é portanto, compreender

desde a composição e manejo com os roçados de plantação de macaxeira; milho; amendoim, como também a aproximação da fauna aquática para a pesca, ainda como o manuseio de bordunas para a caça, a tecelagem em algodão para a produção de tecidos, ou o domínio das histórias; cantos; rezas e brincadeiras as quais fundamentam todo o processo da existência cosmogônica do povo.

Com efeito, a transferência, ou a tradução das tradições, como enfatizado anteriormente, se dá através do contato entre múltiplas gerações dentro dos espaços de produção e reprodução de saberes correlatos aos respectivos modos de viver. Em tempo que tratamos das milenares epistemologias, ou configurando como educação tradicional, tem-se um aspecto imprescindível para a formação geracional do povo: a oralidade, uma temática cara para nosso estudo, pois, é estritamente atravessada pelos constructos da memória, como iremos destacar a seguir.

## 2 A ORALIDADE E A ESCRITA VERDADEIRA (KENE KUÏ)

A oralidade, enquanto processo formativo torna-se um dos princípios basilares para a formação do corpo e do espírito, pois através das tradições orais há uma evidente expansão da linguagem cósmica, formativa e existencial do povo. É através da oralidade que as estreitas relações com a terra, com espírito, com os saberes ancestrais, com o contato com as verdadeiras bibliotecas vivas são feitas. Nesta magnitude da tradição oral, os velhos sábios assumem uma posição formativa e educadora para o povo, em que ao decorrer de sua existência dentro ou fora da aldeia, acumulam saberes e fazeres provenientes de pesquisas entre os demais sábios anciãos indígenas, pertencentes ou não ao mesmo povo, os quais servirão para a coletivização entre jovens, homens e mulheres de sua etnia, perpetuando assim as culturas; tradições e identidades vivas. “Daí uma renovação prodigiosa da tradição oral, mãe antiga das lendas e dos mitos.” (Bloch, 2002, p.107).

Ainda, enquanto parte constitutiva da prática da oralidade, a juventude indígena está direcionada desde o princípio para o contato com os mais velhos, desta forma, podendo angariar os conhecimentos tradicionais. Usaremos, como exemplo, os cantos que são ensinados, aprendidos e fortalecidos ainda nos primeiros anos de vida. São eles: *Pakararí* e *Kayatibu*, que consistem em cantos de cura, de modo a evitar a má sorte, ou o panema no corpo e no espírito; *Katxanawa*, pois são os cantos particulares para a celebração dos espíritos da fertilidade dos legumes, frutos e raízes do roçado, como a banana, o amendoim, a macaxeira e o milho; *Huni meka*, cantos de evocação dos espíritos da floresta, como *Yuxibu*, cantados em contextos cerimoniais de cura e consagração das medicinas tradicionais, como o *Nixi Pae* (Ayahuasca); ainda como os cantos *Heika*, já que são

cantos característicos os quais objetivam a sorte na caça de animais, assim, ao sair para caçar, a presa venha a se tornar um alvo fácil, possibilitando a fartura para toda a comunidade. Kaxinawá (2014, p. 28) enfatiza que “os processos de ensinamentos sociais do povo *Huni Kuĩ* são, em princípio, coletivos e dirigidos a toda a comunidade. A criança, desde cedo começa a praticar os ensinamentos”.

Por conseguinte, vimos como a tradição oral para a transferência das ciências do povo se efetiva, e torna-se necessária para a forma(ação) geracional do povo *Huni Kuĩ*, porém, há também, no acelerado processo formativo, uma outra codificação da linguagem, a escrita verdadeira.

Em todo este fenômeno que gira em torno de uma educação tradicional e identitária do povo, traremos para o diálogo um fator deveras fundamental ao pensar nas inúmeras formas de transferência de saberes para além da oralidade, que é a escrita tradicional. A escrita tradicional do povo *Huni Kuĩ* é configurada a partir de inúmeras formas, gerando signos e significantes, propondo, desta forma, uma lúcida conversação entre mundos, entre o dito e o não dito, entre o espírito e o corpo, ou ainda entre o velho e o novo.

Uma é o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem o processo de marcação, memorização e registro; a outra, ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, permite reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas (Goody, 1977, p.78).

Uma das formas escritas para a comunicação são as artes dos *Kenes*, palavra no *Hatxa Kuĩ* traduzido e entendido como desenho verdadeiro, e consistem em desenhos geométricos, de acordo com um dos mitos *Huni Kuĩ*, originam-se de *Yube* - a jiboia encantada, já que é o espírito da essência das coisas. Como explica Agostinho Muru, pesquisador *Huni Kuĩ* do rio Jordão, “*Yube* é o dono desses desenhos e foi ele quem os deu para meu povo, é a nossa identidade, força e proteção.”

A ciência dos *Kenes* é, portanto, singular, não sendo correlata às escritas não indígenas. Consiste na complexa tradução dos elementos da natureza como os ares; as florestas; os roçados; animais e espíritos de cura, e desta forma, originam-se palavras, formas, significados e histórias vivas. Os *Kenes* representam a união das forças da natureza, e cada um deles têm um nome e uma forma específica de se tecer, dependem ainda da inter-relação visual e auditiva, pois evocam seres e espíritos da floresta a partir dos grafismos e dos cantos de proteção. A produção dos desenhos é dividida entre masculinos e femininos, e podem ser tecidos em algodão (*shapu*); em palha, geralmente a palha de Ouricuri; em cerâmicas; na madeira; e em peles, através de dois frutos que, quando descascados, liberam tintas naturais, são elas: Jenipapo, com a tonalidade preta, e o



Urucum, com seu tom avermelhado. Podem ser usados também para a produção de brincos, colares, pulseiras, roupas, bolsas e tiaras - sendo adequada a utilização e o manuseio deste último somente aos pajés, pois simboliza o couro da jiboia, representando a força espiritual. Nas palavras da Mestra Erondina Sales Pâteani:

Os ensinamentos dos desenhos da cobra jibóia iniciam no dia de lua nova. Como parte do ritual, o marido da jovem mulher sai para caçar uma jiboia, tira o couro e coloca escondido no tear de sua mulher. Somente sua mulher pode ver. Ainda como parte do ritual, a avó leva a neta para o meio da floresta e lá cantam, cantigas para saudar *Yube*, o dono do *Kene*. Essas cantigas são para que *Yube* venha ensinar a mulher a aprender seus desenhos (Pâteani, 2008, p. 11).

Figura 01: Samê Huni Kuĩ tecendo com jenipapo o antebraço esquerdo de Baynawa Huni Kuĩ.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 02: Kenê Kuĩ feminino no antebraço direito de Geórgia Pereira.



Fonte: Arquivo pessoal.



As iconografias acima nos fazem ampliar ainda mais os olhares acerca da produção das ciências dos *Kenés*, elucidando, portanto, os modos; as formas contextuais de se tecer a escrita verdadeira, ainda como a ampliação dos diálogos existentes entre os mundos espirituais e carnis. Pensar a representação do *Kené* como uma escrita viva que dialoga entre povos e gerações, é também pensar em múltiplas formas de manejar as palavras e seus significados culturais, sagrados, ancestrais e identitários para o povo, sejam eles grafados através do alfabeto da língua *Hatxa Kuĩ*, ou através de formas e desenhos tecidos, como enfatizados anteriormente.

### 3 O EPISTEMICÍDIO DO TEMPO CORRERIAS

Entende-se por epistemicídio o processo situado no assassinato; sequestro; eliminação e morte das múltiplas epistemes de cultivo de saberes, existências e resistências de identidades. Este conceito é reelaborado pela filósofa e escritora antirracista Sueli Carneiro, onde tece análises contextuais das diásporas africanas em que sujeitos negros e negras, sequestradas de seus reinos para o fomento da economia escravista no Brasil, fundamentalmente a partir do século XVI, vivenciaram um evidente e longínquo processo de desumanização e subalternização, contexto o qual sujeitos e sujeitas tiveram seus saberes, suas artes, ciências e crenças aniquiladas em detrimento do interesse do colonialismo luso-brasileiro ao longo de quase quatro séculos.

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (Carneiro, 2005, p. 97).

Pensando na significância deste conceito, analisaremos o processo de animalização (Kilomba, 2019) sendo atribuído ao povo *Huni Kuĩ* das regiões banhadas pelo rio Acre a partir da segunda metade do século XIX com a ascensão de uma economia predatória e mortífera atuante na região – a economia da borracha, ou como melhor foi difundida, a economia gomífera.

Anteriormente ao processo do arregimento do trabalho compulsório de trabalhadores e trabalhadoras da região então denominada como norte, nomeada e reconhecida hoje como a região nordeste, objetivando o fortalecimento do corte de seringa, pois, a extração do látex e a exportação da larga produção de borracha foi a base econômica durante fenômenos de industrialização europeia, nos vales do rio Purus e Envira, foi-se propagando Brasil afora, através de um mecanismo

discursivo literário de viajantes naturalistas como o inglês Henry Walter Bates, Charles-Marie de La Condamine, o médico Johann Baptist von Spix, botânico Carl Friedrich von Philipp von Martius e tantos outros, embebecidos por uma lógica de matriz colonial de poder, em que narraram uma Amazônia pronta, essencializada, localizada nos “trópicos”, onde as terras banhadas pelo rio Acre e demais rios das bacias amazônicas não obedeciam os padrões civilizacionais adotados pela institucionalidade colonial portuguesa, impondo à região como sendo atrasada; primitiva; homogênea; arcaica; e, portanto, longe do grau de “civilidade” conceituado nas demais regiões, de modo a não reconhecer as múltiplas complexidades as quais distinguem estas muitas Amazônias.

Pensando nisso, decorrem destes mesmos padrões narrativos a ideia do vazio, sendo debatida aqui para muito além do vazio no sentido demográfico, mas enfatizando a ideia da inexistência de saberes e fazeres provenientes entre esses muitos povos originários os quais produzem e reproduzem ciências milenares e ancestrais em seus respectivos espaços constitutivos. No dizer de Gerson Albuquerque:

Tal conjunto de narrativas, amplamente difundido, repetido e cristalizado produziu subjetividades, apagando ou eliminado violentamente as línguas, memórias, culturas e histórias outras, no processo histórico em que foi instituindo a “região amazônica” – entre os séculos XVI e o XIX –, inventando e catalogando seus povos, rios, fauna e flora, fabricando identidades e fronteiras “amazônicas” e “não-amazônicas”, fabricando e introjetando narrativas de diferentes sujeitos (pessoas físicas e jurídicas) que partem da ideia ou da palavra/conceito Amazônia como um todo homogêneo, referência de lugar, identidade, vivência ou existência de incontáveis seres humanos e não-humanos, naturais e não naturais (Albuquerque, 2016, p. 77).

Ainda assim, a institucionalidade regencial passa a assumir um papel unificado para a instalação das primeiras embarcações rumo às cabeceiras dos rios Purus e Envira, com o envio de trabalhadores e trabalhadoras para serem escravizadas em mata adentro (Carneiro, p.69), a fim de intensificar a produção de borracha no sistema que girou em torno dos seringais, colocações e barracões, juntos neste processo, os *Huni Kuĩ* faziam todo tipo de serviço. Trabalhavam no campo, abriam colocação, empicavam ramal, colocavam roçado, caçavam, faziam transporte de mercadoria e de borracha. Portanto, interpretações como essas, abraçadas pelo colonialismo, buscavam “ocupar” uma terra “inóspita” e “vazia” com relações de trabalho engendradas para o mercado europeu com a fortificação do processo fabril industrial; importação de mercadoria e exportação da borracha para países como a Holanda e Inglaterra.

A partir deste contato em diferentes estágios é que o povo *Huni Kuĩ*, habitando esta região passa a vivenciar um evidente processo de escravização, a então denominada correria, onde as múltiplas identidades originárias foram caracterizadas como ociosas, vagabundas, preguiçosas, vadias e indolentes. O fenômeno das correrias consistiu em um cruel processo onde se efetivou a catequização e civilização dos povos indígenas por missionários, padres, jesuítas e patrões seringalistas em nome da salvação eterna, bem como das relações de “trabalho” com o corte de seringa lhes sendo imputadas, ainda tiveram seus modos de vida interrompidos; bloqueados; ofuscados pelos patrões seringalistas e pela estrutura clerical objetivando o fomento econômico desta nova frente expansiva atuante nas áreas banhadas pelos rios. De acordo com os relatos de Tastevin, enfatiza que no “Riozinho da Liberdade “chegou-se até a arremessar pequenos índios no ar para recebê-los sobre a ponta de um punhal” (Tastevin, 1928).

A partir de um depoimento gravado no ano de 1994, pela liderança da aldeia Praia do Carapanã, Jorge Lemes Ferreira Kaxinawá, então com 58 anos, afirma que:

Meu pai me dizia que meu avô era do tempo em que Kaxinawá ainda era bravo, nas terras firmes, andava com pau amarrado de Envira na cintura(...) quando meu pai começou a trabalhar, ele me contava história. Ele vivia muito preocupado porque tinha muita correria, tanto com caucheiro peruano quanto com patrão cariú (homem amazônico não indígena), maltratavam muitos os índios, matavam, tratavam que nem bicho do mato; atacavam e tocavam fogo no kupichawa(...) A gente passava por cima de gente morta de bala e furado de faca (Iglesias, 2006, p. 77).

Pela penetração do fenômeno das correrias, nos Vales dos rios Envira e Juruá, com o objetivo do “amansamento de índios brabos”, a estrutura clerical com padres e jesuítas, ainda como os novos patrões da borracha, instituíram o bloqueio e a proibição com que o povo *Huni Kuĩ* falasse sua própria língua, dificultando ainda mais o processo de fortalecimento de suas culturas e existências, sendo obrigados a aprenderem a língua portuguesa para mediar as cruéis relações existentes entre os patrões, onde as comunidades jesuíticas presentes na região configuravam a missão alfabetizadora na língua portuguesa.

A escola dos missionários é um dos mecanismos usados para legitimar sua presença nas áreas, conquistando a confiança dos grupos, dominando-lhes a língua e devolvendo-a escrita, com o objetivo de "salvar-lhes as almas". A língua do grupo escrita é, pois, oferecida "em escambo" aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que em troca pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica (Lindenberg, 1986, p. 06).



Além da proibição da manutenção do *Hatxa Kuĩ* – língua verdadeira, o povo *Humi Kuĩ* vivenciou o bloqueio das suas danças, como o *Mariri*; das medicinas tradicionais, como o *Nixi Pae* (Ayahuasca); do plantio nos roçados; das brincadeiras, como a da preparação para o casamento, feita uma amarra, cometida pela mulher, de uma corda de Envira no braço de seu primo ou cunhado indicando que ele será o caçador responsável pelo alimento da comunidade naquele dia, e lhe pede uma pesca ou uma caça. Uma semana depois é marcada uma data para a entrega das caças as quais lhe foram pedidas. O homem voltando com o pedido acertado receberá prestígio de toda a comunidade, caso não consiga cumprir com o pedido realizado pela mulher, terá seu rosto pintado com a tinta do urucum e seu cabelo passado em cinzas molhadas. Assim toda a comunidade saberá, pois, o guerreiro está com má sorte, ou panemado. O mesmo ocorre com a mulher, porquanto seu primo ou cunhado lhe pede o preparo com aquele alimento caçado ou mariscado. Caso a mulher estiver apta a realizar, será prestigiada diante da comunidade, caso contrário, terá seu cabelo e rosto passados no barro branco e na tinta avermelhada do urucum.

Práticas ancestrais como essa conferem ao povo *Humi Kuĩ* toda relação de existência foram bloqueadas pelos caríus em detrimento da fortificação do projeto civilizacional e econômico, intensificando, por conseguinte o assassinato étnico, cultural e ancestral - o exato epistemicídio (Carneiro, 2005).

Ainda assim, como formas de se fazer (re)existir diante dos ataques assassinos às terras e ao povo, fizeram-se valer incontáveis formas de diluição sendo realizadas até momentos posteriores ao enfraquecimento da economia gomífera, ou à venda dos seringais a partir da primeira metade da década de 1970, onde as largas plantações da árvore seringueira (*haveas brasiliensis*) e os inúmeros processos de fabricação da borracha em terras asiáticas fizeram definharem de vez por todas as produções e exportações advindas das Amazônias brasileiras. Como prática de insubordinação à escravização indígena entre varadouros e estradas de seringa, quantidades massivas das populações *Humi Kuĩ* evadiavam-se para as cabeceiras dos rios objetivando a fuga dos patrões com o bloqueio do trabalho proveniente do corte da seringa e abertura das estradas, a fim de perpetuar a manutenção de suas identidades, onde pudessem, deste modo, dar continuidade à sua língua, suas escritas, suas ciências de cura, bem como seus roçados, pois, eram proibidos pelos patrões de intensificarem suas próprias plantações e colheitas, antes disso, os *Humi Kuĩ* “faziam coleta de frutas da mata, quando chegava o tempo certo. As frutas que eles coletavam eram sapota, pitomba, maparajuba, pamã, pracuba, ingá, patoá, bacaba, etc” (Kaxinawá, 1996, p. 120). Jorge Lemes Ferreira Ibã Kaxinawá, em um depoimento de março de 1994, narra que neste processo

Morreu muito velho, muito homem feito. Com isso, os poucos índios que restavam eram obrigados a fugir para o centro da mata e para as cabeceiras dos rios. Assim lutou meu pai no tempo das correrias. Meu pai contava essas histórias para mim (Kaxinawá, 1996, p. 104).

#### 4 DO EPISTEMICÍDIO À AUTONOMIA SOCIAL

Para fundamentar o processo do protagonismo e da autonomia social alicerçada pela busca da retomada dos saberes do povo *Huni Kuĩ* a partir do conceito de “educação”, partiremos de uma análise cronológica, a qual se origina fundamentalmente a partir da década de 1970, como enfatizado anteriormente, concomitantemente, a expansão do mercado industrial asiático para a produção de borracha, os seringais; colocações e toda a cadeia produtiva contornada em nos processos de extração e fabricação da borracha nas Amazônias fora enfraquecida.

Com o definhamento, os muitos interesses fundiários em relação às terras dos vales Juruá e Envira multiplicaram, mas agora, não protagonizados por seringalistas e seringueiros (as), mas por outros sujeitos sociais, os denominados paulistas, em suma, empresários; latifundiários e posseiros da região centro-sul do país, nem tampouco para a continuação do falido corte de seringa, agora, mais do que nunca, para a fortificação da economia agropecuarista com a tomada das colocações de seringa e com a forte presença do gado nas terras de posse, desde o princípio, do povo *Huni Kuĩ*, nestes vales habitavam bem anteriormente a qualquer outra invasão que pusessem em risco suas vidas, existências e (re) existências culturais e identitárias.

Pensando nesta relação de venda e tomada das terras dos antigos seringais ocasionados por esta nova frente agroextrativista presente na região, os povos indígenas de modo geral, sobretudo os *Huni Kuĩ*, encontraram-se novamente à mercê do interesse agroextrativista, saindo de “seringueiro caboclo a peão acreano” (Aquino, 1977), como intitula o antropólogo e indigenista acreano Terri Vale de Aquino.

Antes do contato com os brancos, os índios acreanos viviam da agricultura, cultivando milho, abóbora, mandioca, banana, batata, limão, amendoim, verduras, tabaco, algodão e cana-de-açúcar, e viviam da colheita de frutos. Os homens trabalhavam no roçado, na fabricação de instrumentos de trabalho, além de pescarem e de caçarem. As mulheres colhiam os produtos, preparavam os alimentos e as bebidas, como a caçuma e a passimá” (Souza, 2011, p.107).

Pelo estabelecimento desta divisão social do trabalho, como aborda o historiador Carlos Alberto de Souza, através da obra *Aquirianas: mulheres da floresta na história do Acre*, os denominados paulistas enxergaram uma incisiva relação com os indígenas *Huni Kuĩ* do Acre, onde passaram não somente a serem engendrados na economia com moldes agropecuários através de relações compulsórias de “trabalho”, mas sobretudo a terem seus respectivos modos de vida novamente ameaçados por esta nova frente agropecuarista, em que foram cruelmente animalizados (Kilomba, 2019) em detrimento destas relações comerciais e produtivas entre os polos urbanos e rurais através da produção e venda de produtos como o milho, banana, amendoim, patoá, pilhas, tecidos, e madeira. Onde os paulistas intermediavam as relações cambiais, tirando, mais uma vez, a autonomia de sustento do povo, bem como o domínio de suas terras, impossibilitando a manutenção e fortalecimento de seus saberes e fazeres em seus espaços. É a partir destas inúmeras relações comerciais em que a latente presença do gado implantada pelos posseiros passa a ser o principal símbolo do “progresso”, da “ocupação de uma terra inocuada”, ou ainda “de muita terra para pouca gente”, mesmo matando no campo físico e no campo das ideias toda e qualquer forma de existência do povo *Huni Kuĩ* das regiões dos vales dos rios Envira e Juruá, assim como ocorrido anteriormente, porém ao contrário das pelias de borracha, agora pela tomada da terra para a intensificação da economia latifundiária.

Através destas imutáveis relações estruturais de dominação, as lideranças masculinas e femininas do povo *Huni Kuĩ* e das demais etnias indígenas do Acre, no ano de 1979, engendram uma significativa luta pela busca de seus direitos a partir do contato com organizações indígenas e indigenistas, não governamentais e governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>2</sup>. Nas palavras do depoimento da liderança Augustinho Munduca Mateus Muru Kaxinawá, cedido em 11 de fevereiro de 1992, relata: “a primeira vez que as lideranças Kaxinawá do Jordão foram a Brasília, no ano de 1980, fomos falar com o presidente da Funai atrás do direito de tirar os seringalistas da terra indígena que a Funai tinha delimitado para nós”.

---

<sup>2</sup> Com a implantação de órgãos governamentais indigenistas, nasce a Fundação Nacional do Índio no final da década de 1960, em 1967. Embebecida por uma lógica tutelar e integralista, buscou catalogar, caracterizar e assimilar os povos originários à suposta identidade nacional com modelos de uma educação universalista e ocidental europeia, como a adoção de celebrações de festas cívicas nas aldeias, ou ainda com o canto de hinos patrióticos nas escolas geridas por assessores não indígenas contratados pelo órgão. Entretanto, o nome que caracteriza o órgão indigenista passa por uma reformulação protagonizada pelo movimento indígena, de modo a romper com denominações racistas, preconceituosas e singulares. Pensando na valorização e na diversidade de povos, culturas e identidades originárias, a Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023 altera o nome do órgão indigenista oficial do estado para Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Deram início a uma incisiva luta pelos processos demarcatórios de suas terras, como o reconhecimento, regularização e demarcação. Ainda mais, neste mesmo ano, travaram lutas pelo direito do acesso à saúde, porque a partir do contato com os não indígenas desde o século XVIII, as enfermidades como tuberculose e paludismo dizimaram quase a totalidade de sua população. Este processo de organização resultou, em 1980, na criação da União das Nações Indígenas (UNI), que procurava unir todos os povos indígenas do Brasil na luta pelos seus direitos.

A partir da década de 70, alguns índios apoiados por entidades indigenistas buscaram, através da organização política, uma outra forma de resistência. Surgira, então, diversos movimentos e organizações indígenas reivindicando seus direitos, denunciando abusos cometidos por brancos e exigindo a regularização de suas terras e a expulsão dos invasores nela estabelecidos (Kaxinawá, 2002, p.132).

Além das lutas pela aplicabilidade das normas jurídicas garantindo à posse da terra e à saúde, os povos *Huni Kuĩ*, juntamente com outras lideranças dos dezesseis povos indígenas do Acre reivindicavam o direito de uma educação específica, intercultural e bilíngue, tendo em vista que os padrões normativos educacionais missionários, como tratamos anteriormente, foram pouco ou quase nada condizentes às suas realidades, pois, fora utilizada como um mecanismo discursivo colonizador. Agora, antes de tudo, uma evidente luta por uma escola da aldeia, não mais uma escola na aldeia (Ferreira, 2010). Passam a reivindicar, a partir deste ano, uma educação tendo como estrutura a relação entre parente e professor, professor e aluno, protagonizada pelos próprios professores (as) indígenas.

A luta pelo surgimento das escolas da floresta teve por objetivo livrar os povos indígenas do Acre, sobretudo os *Huni Kuĩ* da mercê dos patrões “paulistas”, através de uma educação bilíngue, objetivando a autonomia em suas relações comerciais entre os não indígenas, agregando não somente a língua portuguesa, mas também ambicionavam o ensino da matemática como parte constitutiva das suas relações intercambiais com a venda de produtos oriundos das produções agroecológicas florestais, como a borracha, bancos de madeira; artes tecidas em algodão, palha, miçangas, etc. E que desta forma independente, travaram lutas e diálogos com a coordenadoria da Funai recém-chegada no estado pelo direito da emancipação econômica e social através da implementação de uma educação escolar indígena. “nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. Queremos ler nossos talões de mercadoria para saber o valor de nossa produção de borracha” (A Gazeta do Acre, 1982).

Após quase quatro anos da chegada da Funai no Acre, esta fundação pública de apoio aos povos indígenas passa a destinar parte do seu quadro de assessores para realizar um estudo etnográfico nas regiões dos rios Envira, Humaitá, Jordão, Tarauacá e Purus com a finalidade de compreender e analisar quais as demandas e necessidades, ou qual a educação estava sendo versada como anseio pela população *Huni Kuĩ*, a partir de entrevistas e relatos, com o contato direto e imediato.

Em março do ano de 1983, as lideranças indígenas passam a elaborar o primeiro Plano Político Pedagógico em conjunto com a Comissão Pró-índio/Ac, consistindo em uma proposta curricular específica: a obrigatoriedade do ensino das línguas maternas, bem como os próprios processos de aprendizagem; implementação do currículo bilíngue, da matemática, e posteriormente, o ensino de história, geografia das terra indígenas e ciências tradicionais, reconhecendo os processos identitários de cada povo, assim o relevo das especificidades e complexidades dos dezesseis povos indígenas do estado sobrevêm a integrar a composição curricular nas escolas indígenas. “A busca de uma pedagogia propriamente indígena configurava-se já como norteadora do trabalho educativo” (Lindenberg, 1996, p.15).

O curso de formação do magistério indígena teve suas primeiras edições realizadas de forma inteiramente autônoma, já que a principal maneira de subsídio das formações de monitores indígenas se solidificou transversalmente da venda e da arrecadação de recursos monetários provenientes das relações produtivas agroflorestais, protagonizadas excepcionalmente por lideranças, pajés, caciques e artesãos (as) *Huni Kuĩ*, pois, o fruto das muitas relações comerciais possibilitou as primeiras viagens; ainda como o arrendamento de um espaço onde pudesse ser realizadas as formações, pois, no ano de 1983, com a CPI/Ac recém fundada, não dispunha de um espaço físico destinado aos alunos-professores impossibilitando efetivar a realização do curso de formas salubres, ou do Centro de Formação dos Povos da Floresta – “CFPF”, criado anos mais tarde.

Objetivando o resgate ancestral de seus saberes a partir de uma educação intercultural, bilíngue e específica, com a retomada das relações de ensino e aprendizagem da própria composição cultural *Huni Kuĩ*, como as ervas e o modo de preparo das medicações tradicionais do espírito e do corpo, da forma sensata de reconhecer o ambiente e a sonoridade do animal caçado, bem como seus métodos tradicionais e eficazes de plantar no roçado. Compuseram saberes fazeres outrora impactados pela imposição da colonialidade. Portanto, metodologias, métodos e demais práticas pedagógicas se fizeram fundamentais para a eficácia da autonomia intelectual indígena a partir da

sistematização curricular desses muitos saberes. Buscou-se, desde o princípio, construções de propostas curriculares e práticas metodológicas fundamentando-se em socializações de observações e comentários, ainda como a elaboração de um pensamento coletivo entre os professores (as) indígenas, concomitantemente ao modo em que obedecesse ao reconhecimento das complexidades e especificidades a um conceito de educação *Humi Kuĩ*, diferenciando da educação *Shanenawa*, *Manchineri*, e assim consecutivamente.

Pensando na elaboração de metodologias educacionais, garantindo deste modo a autonomia perceptiva, identitária e cultural da formação do ser indígena, enfatizamos a presença do fortalecimento da oralidade nas escolas da floresta, pois esta prática social e histórica, ao ser trabalhada por professores e alunos, revela fenômenos culturais presentes em seus respectivos modos de vida. Como lembra Edilson Pereira Shawãdawa

O trabalho na roça foi o que eu sempre aprendi com meu pai fora da escola, quando eu já tinha mais ou menos uns 10 anos. Neste período eu trabalhava também no corte de seringa, junto com meu pai. Brocar, derrubar pau com machado, fazer plantio, dividir espaços, cada qualidade de batata, banana, mamão, marcar o tamanho do roçado, trabalhar na farinha.... Fazer farinha d'água.

Podemos examinar, através do relato da liderança indígena do povo *Shawãdawa*, como a oralidade, alicerçada pela memória, revela práticas constitutivas dos seus modos de vida, assim como as relações de trabalho, a base de sua economia, ainda como os tipos de alimentos plantados e colhidos em sua terra. Pensando neste conceito fundamental para a transmissão de saberes nas escolas da floresta, (Marchushi, 2003) postula que “a oralidade, enquanto prática social é inerente à existência humana, e sua prática não será substituída por nenhuma tecnologia”.

Deste modo de pensar uma educação escolar, enfatizo outras práticas metodológicas as quais passam a agregar parte do currículo escolar do povo *Humi Kuĩ* – a criação de cartilhas e diários de classe, onde professores e alunos das aldeias pudessem fortalecer suas concepções críticas em relação àquilo que estava sendo ensinado e aprendido. Através da elaboração de cartilhas e diários de classe, os professores (as), juntamente com as lideranças, pajés e caciques de seu povo materializaram coletivamente, em reuniões, propostas de melhorias objetivando agregar todo o processo de aprendizagem, inserindo conteúdos e práticas pedagógicas as quais melhor abordavam o exercício da educação intercultural como sendo uma prática reflexiva.

Por exemplo, com a escrita dos diários de classe, os professores da floresta detém autonomia crítica para reconhecer, identificar e analisar o nível de experiência dos alunos em seus



respectivos conteúdos trabalhados em sala, os dias da semana em que cada conteúdo será ministrado, e ainda a autonomia para a inserção de novos conteúdos interdisciplinares, como a composição do alfabeto bilíngue, das histórias tradicionais de seu povo, pois, os sábios anciãos também apresentaram e apresentam preponderante atuação neste processo educacional. A seguir, traremos os aspectos gerais do diário de classe das aulas de Tene Kaxinawá, batizado Noberto Sales, sendo o responsável pela criação da escola Novo Segredo, no rio Jordão.

O diário de Tene é composto por 55 folhas de um caderno, e é preenchido em caneta e lápis pretos, apenas em língua portuguesa.

Antigamente, de 1983 a 1990, eu não usava o diário da aula. Eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas (...) eu queria mesmo que as professoras e os professores me dessem mais aula de como que faz este diário. Eu acho que significa contar a história que nós dá aula pros nossos alunos, cada dia em dia (Sales, 2000, p.128)

Seguidamente, Tene dá início a narração de suas aulas, seguindo uma cronologia de tempo vivido: dia, mês, ano; horário de início e término das aulas; número total de pessoas presentes e seus respectivos nomes.

Diário de aula do dia 22/09/91: comecei as 7:10. Era dia de reunião com os seringueiros. Vieram só cinco: Rodrigues Paiva, Fernando Barbosa, Maria Barbosa e Maria de Fátima. Então dei pra eles língua Kaxinawá (Hatxa Kui). Esses dois mais adiantados, Maria Barbosa e Maria de Fátima estudando na cartilha e complementando as sílabas e as palavras. Esses três mais atrasados, Fernando, Rodrigues e José Macário lendo as sílabas Kaxinawá Hatxa. Encerrei as 11:30. Merendamos macaxeira e tomamos caiçuma na minha casa. Comecei as 1:00. Então dei para eles, esses dois mais adiantados, a mesma matéria que eu dei de manhã. Esses três atrasados eu escrevi sílabas na lousa e perguntei pra eles juntar e formar palavras. Quando dá 2:30, chegaram mais 12 pessoas com sua família(...) então discutimos junto com eles sobre a organização de nosso trabalho: extração de borracha, agricultura, agropecuária, criação de galinha e porco, saúde, educação e dentista. Encerramos as 4:30.

Nas últimas páginas de seu diário, Tene, estabelece um parâmetro crucial sobre as condições de aulas dadas: (...) “trabalhei foi muito pouco, só 56 dias, 306 horas.”

Desta forma podemos compreender como a elaboração dos diários de classe estão alicerçadas sobre um viés reflexivo reconhecendo o que em maioria ou minoria necessita ser trabalhado nas escolas a níveis curriculares, visto como, tende a ir muito além da relação professor e aluno em sala. Como fundamento basilar, pesquisam também a composição de solo para o roçado, as histórias vivas de seu povo, as medicinas tradicionais de cura com suas fundamentadas

histórias, porque dão ao povo a existência cosmogônica com a interação e partilha destes saberes inseridos agora em um currículo protagonista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de se naturalizar, ao se tratar de educação, pensar neste fenômeno formativo como sendo único, imutável, sacralizado, e com caráter disciplinar através dos longos e desumanos projetos coloniais em que este processo de forma (ação) esteve pautado.

Nosso objetivo geral foi analisar e compreender as múltiplas formas de ensino e de aprendizagem para o povo *Huni Kuĩ* dentro e fora das florestas, bem como analisar suas práticas pedagógicas para a efetivação de uma educação autoral e protagonista, abordada para autonomia social, econômica e cultural dentro dos seus espaços constitutivos tomados por diferentes grupos com interesses diversos.

Reconhecendo as especificidades cosmogônicas de cada etnia indígena, nos faz pensar acerca da relevância de se estabelecer projeções curriculares protagonistas e autorais, mas não diferenciadas, já que este último adjetivo necessitaria ser pensado para além de uma educação exclusivamente de autoria indígena, sendo diferenciada para o reconhecimento das multiplicidades, pluralidades entre os processos de ensino e aprendizagem das escolas não indígenas. Ao tratar do adjetivo diferenciada somente a fim de pensar em escolas da aldeia, torna-se, quase exclusivamente, o padrão normativo como sendo uma educação não indígena, um currículo diferenciado comparado ao idealismo eurocentrado de educação (Franchetto, 2020).

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas Kaxinawá do Rio Envira** (Secretaria de Estado da Educação), 2011.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Amazonialismo**. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAFE, Agenor Pacheco. *UWA' KÜRÜ: dicionário analítico*. Rio Branco-AC: Editora NEPAM, 2016.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: (CORTEZ, 1992, p. 103).

AQUINO, Terri Vale e IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Kaxinawá do Rio Jordão – História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentável**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1994.

AQUINO, Terri Vale de. **Índios Kaxinawá: de Seringueiro Caboclo a Peão Acreano**. Rio Branco: Emgrafac, 1982.

BANIWA, G. **Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59074>

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Terras Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CABRAL, Suely; Monte, Nietta e MONSERRAT, Ruth. **Breve História do Contato. Por uma Educação Indígena Diferenciada**.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **Nem Foi Revolução Nem Acreana**, EAC editora, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**, 2023.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**, Editora Vozes, 2012

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**, 1992.

KAXINAWÁ, J. P. **Uma gramática da língua Hãtxa Kuĩ**. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**, 2019

SOUZA, Carlos Alberto de. **AQUINIRANAS: mulheres da floresta na história do Acre**, 2011.

Enviado em: 08/05/2024

Aceito em: 01/11/2024