



## ESCOLA KEÃ HUNI KAXIWÁ DO POVO HUNI KUÏ: SENTIDOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E TRAJETÓRIAS DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA



*KEÃ HUNI KAXIWÁ SCHOOL OF THE HUNI KUÏ PEOPLE: LINGUISTIC-CULTURAL MEANINGS AND TRAJECTORIES OF STRUGGLE FOR A BILINGUAL, INTERCULTURAL AND DIFFERENTIATED EDUCATION*

**Carlos Augusto de Andrade Barbosa**  

Secretaria Estadual de Educação, Rio Branco, AC

**Francisco Edviges Albuquerque**  

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT

**Shelton Lima de Souza**  

Universidade Federal do Acre, UFAC

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória de luta do povo Huni Kuï Kaxinawá, do estado do Acre, na implementação de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada. A partir de uma revisão bibliográfica sobre educação indígena e teorias de ensino bilíngue, intercultural e diferenciada, o artigo explora o impacto de práticas educativas que valorizam os aspectos culturais e usos da língua materna do povo, promovendo resistência cultural. O estudo foi realizado por meio da observação participante na escola Keã Huni Kuï, utilizando-se de uma abordagem etnográfica, durante quatro meses, e entrevistas/conversas com os professores, alunos e lideranças locais. Algumas considerações finais do artigo mostram que a luta pela educação bilíngue, intercultural e diferenciada é um elemento central na resistência e construção das identidades culturais dos Huni Kuin, embora ainda existam desafios significativos para a consolidação dessa proposta de escola no contexto em tela.

**Palavras-chave:** Terra Indígena Praia do Carapanã; Escola Keã Huni Kaxinawá; Bilinguismo; Interculturalidade.

**Abstract:** This article aims to analyze the trajectory of the struggle of the Huni Kuin Kaxinawá people, from the state of Acre, in the implementation of bilingual, intercultural and differentiated education. Based on a bibliographic review on indigenous education and theories of bilingual, intercultural and differentiated teaching, the article explores the impact of educational practices that value the cultural aspects and uses of the people's mother tongue, promoting cultural resistance. The study was carried out through observation participant at the Keã Huni Kuin school, based on insertion in the school using an ethnographic approach, for four months, and interviews/conversations with teachers, students and local leaders. Some final considerations of the article show that the struggle for bilingual, intercultural and differentiated education is a central element in the resistance and construction of the cultural identities of the Huni Kuin, although there are still significant challenges for the consolidation of this school proposal in the context in question.

**Keywords:** Praia do Carapanã Indigenous Land; Keã Huni Kaxinawá School; Bilingualism; Interculturality.



## INTRODUÇÃO

A educação escolar nas terras indígenas brasileiras tem sido marcada por uma longa trajetória de resistência, no qual os povos indígenas buscam, cada vez mais, o direito de ter uma educação que respeite suas especificidades culturais, linguísticas e sociais, apesar de um longo processo de marginalização e de exclusão dos saberes, de culturas e de línguas originárias (Munduruku, 2012). Por séculos, os povos indígenas foram submetidos a um modelo educacional imposto que não levava em consideração aspectos culturais e linguísticos das sociedades indígenas. No entanto, os povos indígenas têm se mobilizado para a garantia dos seus direitos em relação à educação em diálogo com suas identidades e, por conseguinte, com seus modos de vida (Souza, 2014, Souza, 2017).

Nesse contexto, a Escola Keã Huni Kaxinawá emerge como um exemplo de resistência e de luta por uma educação escolar indígena bilíngue<sup>1</sup>, intercultural e diferenciada, que busca garantir o direito dos Huni Kuï. Localizada na Terra Indígena (TI) Praia do Carapanã, no estado do Acre, a escola tem se destacado pela luta em promover uma educação para seus habitantes que atenda às especificidades linguístico-culturais da comunidade.

A trajetória da Escola Estadual Keã Huni Kaxinawá é o resultado de um movimento mais amplo de afirmação dos direitos dos povos indígenas, especialmente o direito à educação que respeite a pluralidade cultural e linguística de cada povo. Criada em 2001, após a demarcação e homologação das terras da TI Praia do Carapanã e no interior do contexto sociocultural e político do povo Huni Kuï, a escola representa um esforço contínuo para superar as barreiras históricas de uma educação que, por muito tempo, foi centrada no modelo ocidental, ignorando as particularidades e a sabedoria dos povos indígenas. Desse modo, os Huni Kuï compreendem que a construção de uma proposta pedagógica bilíngue, diferenciada e intercultural é fundamental para que as novas gerações possam aprender não só a língua portuguesa, mas também a língua Hãtxa Kuï.

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória de luta dos Huni Kuï, da Terra Indígena (TI) Praia do Carapanã, destacando as práticas pedagógicas adotadas pela comunidade para garantir o direito à educação que valorize a língua, a cultura, as memórias e as ancestralidades do povo (Kaxinawá, 2023; Souza, 2019). Desse modo, por meio deste artigo,

---

<sup>1</sup>Entendemos que o termo “bilíngue” e mais precisamente “educação bilíngue” apresentam tensões teóricas que não discutiremos neste artigo. Contudo, estamos referenciando-os para fazer menção ao uso de duas línguas em contexto escolar que, no caso deste texto artigo, se refere à produção de sociabilidades por meio das línguas Hãtxa Kuï e português por indígenas Huni Kuï.

tecemos um olhar sobre os desafios e as conquistas desse projeto educacional que busca, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, a valorização de culturas indígenas Huni Kuĩ e a produção de modelos de ensino que atendam às especificidades desse povo. Para tanto, será necessário apresentarmos o contexto histórico e sociocultural da luta pela educação indígena no Brasil, as políticas públicas de educação voltadas para os povos ameríndios e, principalmente, os desafios enfrentados pelos Huni Kuĩ da TI Praia do Carapanã na implementação de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, que considere tanto os saberes considerados tradicionais pelo povo, quanto os conhecimentos não indígenas. A análise também se concentra nas estratégias pedagógicas adotadas pela escola e nos resultados obtidos, observando como o modelo educacional ali desenvolvido contribui para a produção de identidades e de autonomia dos estudantes indígenas.

## **PERCURSOS METODOLÓGICOS**

O estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, abordagem que se dedica à compreensão dos significados, dos valores, das práticas sociais e dos modos de vida construídos pelos sujeitos em contextos socioculturais específicos. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos sentidos, das motivações, das crenças e das relações, aspectos que não podem ser reduzidos à quantificação, sendo, dessa forma, a abordagem qualitativa adequada para estudos em contextos socioculturais como os dos povos indígenas. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas com nove (9) pessoas indígenas da comunidade, conforme o Quadro 1<sup>2</sup> a seguir, entre professores, lideranças locais, cacique geral da TI e membros reconhecidos por seus saberes:

---

<sup>2</sup> Para atender a procedimentos éticos em pesquisa, os nomes dos participantes indígenas foram substituídos pela expressão Participante seguida de um número.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nº	Código	Função aldeia/escola	Forma de participação
01	Participante 1	Professor indígena	Entrevista e observação participante
02	Participante 2	Professor indígena	Entrevista e observação participante
03	Participante 3	Professor indígena	Entrevista e observação participante
04	Participante 4	Professor indígena	Entrevista e observação participante
05	Participante 5	Professor indígena	Entrevista e observação participante
06	Participante 6	Cacique Geral da TI	Entrevista
07	Participante 7	Liderança Local	Entrevista
08	Participante 8	Ancião/mestre de saberes tradicionais	Entrevista
09	Participante 9	Pajé/Liderança Espiritual	Entrevista

Fonte: Autores (2025).

A pesquisa-base deste artigo adotou uma abordagem etnográfica, desenvolvida ao longo do ano de 2025 na Aldeia Água Viva, localizada na Terra Indígena Praia do Carapanã, no município de Tarauacá, estado do Acre. O estudo teve como foco a trajetória da Escola Estadual Indígena Keã Huni Kaxinawa, vinculada ao povo indígena Huni Kuĩ, buscando compreender seus processos históricos, pedagógicos e socioculturais a partir das experiências e das narrativas de indígenas da comunidade. Conforme destaca André (2015), a etnografia em educação permite analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas, respeitando os contextos locais e as dinâmicas socioculturais específicas.

A etnografia constitui-se como estratégia para a aproximação sensível e prolongada com o cotidiano da aldeia, permitindo olhar, participar, sentir, cheirar, produzir afetividades e afetações (Queirós e Souza, 2015), e dialogar com os sujeitos da pesquisa em seus próprios contextos de vida (Geertz, 2008). O trabalho de campo envolveu a convivência direta com lideranças, com professores, com estudantes, com anciãos e com demais moradores da comunidade, respeitando os tempos, os modos de organização social e as formas próprias de produção de conhecimento do povo Huni Kuĩ.

As narrativas orais tiveram papel central na construção dos diálogos tecidos com os

membros da comunidade, uma vez que as memórias e as oralidades constituem elementos fundamentais na transmissão dos saberes Huni Kuĩ e na compreensão da história da escola Keã Huni Kaxinawa. A observação participante constitui-se como eixo central na pesquisa, permitindo ao pesquisador (no caso os pesquisadores) vivenciar o cotidiano da comunidade, participar e compartilhar experiências com o grupo, estabelecer vínculos e produzir sentidos sobre as dinâmicas sociais a partir da convivência (Malinowski, 1978; Brandão 2007). Já as entrevistas possibilitam o registro das narrativas e as percepções dos participantes sobre a educação escolar indígena, entendendo, à luz de Geertz (1989, p. 15), que a etnografia busca produções de sentidos sobre as práticas culturais, ultrapassando a mera observação dos fatos.

A pesquisa bibliográfica foi definida pela abordagem de estudos de autores que abordam questões sobre os povos indígenas e que possibilitam refletir sobre as histórias, os modos de vida, as cosmovisões, as formas de organização e o tempo dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito à educação escolar indígena. Assim, a análise da trajetória da escola e dos processos de ensino se fundamentam em aportes teóricos que compreendem a educação escolar indígena como um direito coletivo e como espaço de afirmação de identidades culturais e políticas dos povos indígenas. Autores como Luciano (2006), Almeida e Albuquerque (2011), Maher (2005), Munduruku (2012), Dalmolin (1998, 2004), Kaxinawa (2014, 2023) e Souza (2014, 2017, 2019) destacam que a escola indígena pode ser pensada a partir dos projetos societários próprios de cada povo, respeitando suas línguas, suas territorialidades, seus modos de vida e seus sistemas próprios de conhecimento. Nessa perspectiva, a instituição escolar deixa de ser um instrumento de assimilação cultural para se constituir como um espaço de diálogo intercultural, no qual saberes e conhecimentos da sociedade envolvente se articulam de forma crítica.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi conduzida com o consentimento da comunidade e de suas lideranças, além de órgão como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e A Federação do Povo Huni Kuĩ do Estado do Acre (FEPHAC), pautando-se pelo respeito aos princípios da pesquisa em contextos indígenas, especialmente no que se refere à escuta atenta, à reciprocidade e à valorização do conhecimento local. A produção dos diálogos não se deu como um processo de extração de informações, mas como uma construção compartilhada, na qual os interlocutores atuaram como sujeitos ativos na reflexão sobre a trajetória da Escola Estadual Indígena Keã Huni Kaxinawa.

Os percursos metodológicos adotados permitiram-nos refletir sobre a escola enquanto uma instituição formal de ensino, assim como um espaço atravessado por lutas, por resistências,

por práticas culturais e por projetos próprios de educação indígena, articulados às concepções de mundo e aos modos de vida do povo indígena Huni Kuï.

## **CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICO DOS HUNI KUÏ E O PROCESSO DE DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA PRAIA DO CARAPANÃ**

O povo Huni Kuï, que na língua Hãtxa Kuï significa “gente verdadeira”, é um dos maiores grupos indígenas do estado do Acre, com uma população de mais de 14 mil pessoas que vivem em 12 terras indígenas e em 104 aldeias distribuídas em 5 cidades do Acre (FEPHAC, 2019), e são conhecidos por ser um povo preocupado em produzir diversos tipos de artes, bem como elementos culturais relacionados à construção de artesanato, de dança, de música e, por conseguinte, de qualquer produto cultural advindo das práticas linguísticas, além do desenvolvimento de memórias ancestrais produzidas ao longo das gerações (Kaxinawá, 2014, Loureto, Souza e Pessoa, 2020). A distribuição territorial dos Huni Kuï abrange a região do Acre pelos rios Tarauacá, Jordão, Breu, Muru, Envira, Humaitá e Purus, e no estado vizinho do Amazonas, além de áreas adjacentes ao Peru.

Historicamente, o povo Huni Kuï tem enfrentado o impacto da colonização e da formação de políticas públicas que não consideram as realidades indígenas, especialmente no campo da educação. Nesse contexto, a luta por uma educação que respeite as identidades culturais, as línguas e os modos de vida indígenas tem sido uma demanda da comunidade. A história remonta a períodos anteriores ao contato com os colonizadores, com uma organização social baseada em grupos familiares extensos, com atividades socioculturais próprias. Além disso, o povo Huni Kuï é conhecido por sua produção artística como cestos, redes e peças de arte corporal, além, também, de práticas ritualísticas que envolvem o uso de plantas sagradas para fins espirituais (Dalmolin, 2004, Franchetto, 2013, Pantoja, 2008).

O primeiro contato dos Huni Kuï com os colonizadores aconteceu de forma gradual, por meio de diferentes tipos de relações com exploradores, com missionários e com comerciantes. Esse contato foi marcado por episódios de violência, pelo desenvolvimento de doenças e pela imposição de culturas, o que provocou um grande impacto nas populações Huni Kuï.

Com a chegada do Estado brasileiro e da expansão das fronteiras agrícolas no século XIX, as terras ocupadas pelos Huni Kuï foram gradualmente invadidas por projetos de colonização. No início do século XX, as terras em que viviam esses indígenas foram afetadas pela exploração madeireira e pela introdução de práticas econômicas da época, como a

exploração da seringueira, que alteraram as formas de vida existentes nesses espaços e impuseram novas relações de trabalho, como a exploração da mão de obra indígena:

A inserção das populações indígenas nos seringais administrados por patrões seringalistas regionais se estendeu até meados de 1970 e é categorizada pelos seus membros como o tempo do cativo. Os integrantes dessas populações passaram a ser indistintamente denominados de caboclos e a sofrer forte discriminação no interior dos seringais. Assim como os seringueiros cariús (brancos) se viram atrelados aos barracões dos patrões, sendo obrigados a pagar renda pela utilização das estradas de seringa e roubados nos preços da borracha e das demais mercadorias. Eram proibidos de praticar festas e rituais de suas tradições culturais, assim como de atualizar importantes aspectos de suas formas próprias de organização social e política. (Aquino; Iglesias, 1995, p. 16).

Durante esse período relatado por Aquino e Iglesias (1995), os Huni Kuĩ passaram a ter contato com pessoas não indígenas, perdendo parte de seus territórios, enfrentando a diminuição de sua população, devido às doenças e às violências, o que levou também ao não uso da língua indígena, passando a aprender e a falar a língua portuguesa no seu cotidiano.

Com o passar das décadas, os Huni Kuĩ começaram a reagir às imposições externas e a fortalecer sua luta pela terra e por seus direitos. A partir dos anos 1980, com a criação da FUNAI e a intensificação dos movimentos indígenas no Brasil, o povo Huni Kuĩ começou a se organizar para reivindicar a demarcação de suas terras. É nesse contexto de lutas que a TI Praia do Carapanã foi reconhecida como território Huni Kuĩ a partir de 1992. Após um longo processo de lutas e de mobilizações, essa TI foi homologada pelo Governo Federal em 2001. Essa conquista foi fundamental para atividades de resistências culturais com base em memórias de produções culturais do povo, pois o território passou a ser protegido por leis e políticas públicas específicas para os povos indígenas. A luta pelo direito à terra foi uma das principais bandeiras do movimento indígena dos líderes Huni Kuĩ, que passou a garantir não apenas a posse da terra, mas também o controle sobre as práticas culturais e educacionais do seu território (Aquino; Iglesias, 1995).

A TI Praia do Carapanã, às margens do rio Tarauacá, local em que está localizada a escola Keã Huni Kaxinawá foi homologada em 2001 com uma área de 60.698 hectares. Esse rio é muito importante para os Huni Kuĩ, pois ele é utilizado para a pesca e como elo à cidade de Tarauacá/AC. Da Terra Indígena a essa cidade, a viagem leva 4 horas, se a viagem for de *bajola*, barcos pequenos para no máximo 3 pessoas (Figura 1), ou até 2 dias, se o trajeto for em barcos maiores com capacidade para até 15 pessoas. A maioria das lideranças tem dificuldade em comprar barcos, motores e combustível para as viagens necessárias à cidade, pelo fato da

maioria não ter renda mensal, com exceção dos que exercem a profissão de professor, agente agroflorestal e de saúde.

Figura 1 – Bajola é o meio de transporte utilizado por até 3 pessoas



Fonte: Autores (2024).

Segundo o Censo do IBGE (2022), habitavam 805 pessoas na TI Praia do Carapanã, mas, recentemente, as lideranças da TI fizeram um outro levantamento, por meio da Associação Bewa, composta pelas liderança geral e locais das 12 aldeias que compõem a TI, mais precisamente no final de 2024, cujo resultado foi de 910 pessoas morando nas 12 aldeias localizadas no seu território, conforme é possível visualizar no Quadro 2:

Quadro 2 – População das aldeias da TI Praia do Carapanã

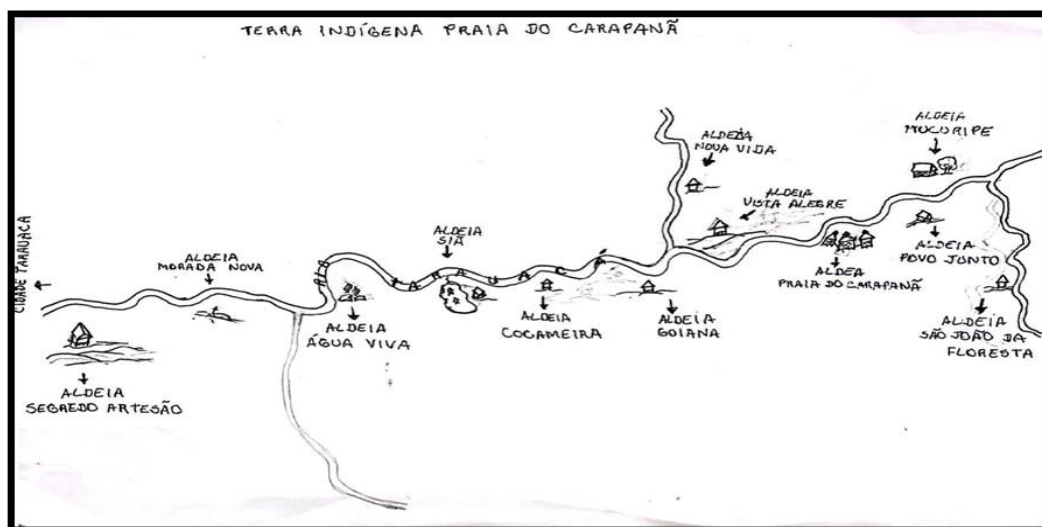
Nº	ALDEIA	FAMÍLIAS	POPULAÇÃO
01	Segredo Artesão	23	120
02	Morada Nova	13	61
03	Água Viva	35	189
04	Siã	6	53
05	Cocameira	9	44
06	Goiana	17	91
07	Vista Alegre	8	32
08	Nova Vida	8	47
09	Praia do Carapanã	9	47
10	Povo Junto	22	101
11	Mucuripe	18	85
12	São João da Floresta (Huã Karu)	11	40
<b>TOTAL</b>		<b>179</b>	<b>910</b>

Fonte: Associação Bewa/TI Praia do Carapanã (2024).

A primeira aldeia identificada, ao se chegar no território, é a Segredo Artesão, habitada por 120 pessoas, tornando-se a segunda maior em população da TI Praia do Carapanã. A aldeia possui um centro cultural que recebe muitos turistas de todo o Brasil e também de fora do país para festivais que acontecem todos os anos, além de uma escola que atende somente a alunos do Ensino Fundamental, já que não há escolas de Ensino Médio na TI. A construção de escolas para atender aos estudantes indígenas do Ensino Médio é uma reivindicação das lideranças e de todo o povo junto à Secretaria Estadual de Educação do Acre. Um pouco mais de 30 minutos de barco, chega-se à segunda aldeia chamada Morada Nova, em que em 2024 estava sem professor para atender aos alunos da comunidade. Logo após a aldeia Morada Nova, localiza-se a maior aldeia da TI Praia do Carapanã: aldeia Água Viva, local em que moram cerca de 200 pessoas, dentre eles o cacique geral da TI e sua família.

Em seguida, localiza-se, no percurso do rio, as aldeias Siã, a Cocameira e a Goiana, três aldeias relativamente pequenas em relação à população. Após a aldeia Goiana, a TI Praia do Carapanã se estende para a outra margem do Rio Tarauacá, em que é possível encontrar mais três aldeias: Vista Alegre, Nova Vida e Mucuripe, sendo essa a terceira maior aldeia da TI em que possui uma escola que atende a alunos do 1º ao 9º ano. Logo após a Mucuripe, há as três últimas aldeias da TI: aldeia Praia do Carapanã, aldeia Povo Junto e aldeia São João da Floresta (Huã Karu). É possível visualizar a localização das 12 aldeias por meio da Figura 2, produzida pelo estudante do Ensino Médio Huni Kuĩ, Wermes da Silva Ferreira, residente da Aldeia Água Viva, no momento que discutíamos a falta de mapas para registrar a localização na Terra Indígena.

Figura 2 – Mapa da Terra Indígena Praia do Carapanã – Tarauacá/AC.



Fonte: Wermes da Silva Ferreira (2024).

Apesar das conquistas, os Huni Kuï ainda enfrentam diversos desafios na contemporaneidade. O avanço da fronteira agrícola e a exploração madeireira continuam sendo ameaças para os territórios e para as práticas culturais do povo. Além disso, hoje, algumas aldeias são tomadas por organizações criminosas externas, instalando o medo e práticas ilícitas na comunidade. Apesar desses problemas, o direito à saúde e à educação e o estudo da língua são questões que permanecem no centro da agenda política do movimento do povo Huni Kuï.

## ASPECTOS LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL-CULTURAIS DOS HUNI KUÏ DA TERRA INDÍGENA PRAIA DO CARAPANÃ

É na aldeia Água Viva em que está localizada a Escola Keã Huni Kaxinawá, em que sete professores ministram aulas para aproximadamente 80 crianças, adolescentes e adultos, do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Os professores e as lideranças afirmam que alguns moradores esperam há duas décadas pela inauguração do Ensino Médio na TI Praia do Carapanã, informando-nos que algumas famílias já desistiram de esperar e, por isso, passaram a estudar em escolas não indígenas, localizadas ao longo do Rio Tarauacá (em que estão situadas famílias ribeirinhas), o que é motivo de preocupação do cacique geral e das demais lideranças indígenas das aldeias. Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Acre, a grande dificuldade de implantar o Ensino Médio nas aldeias é a falta de professor indígena com formação nas diversas disciplinas que compõem o Novo Ensino Médio, além de os professores não indígenas não quererem trabalhar nas aldeias por conta da distância.

A língua falada pelo povo Huni Kuin em seus territórios é a Hãtxa Kuĩ, que pertence à família linguística Pano. Essa língua é falada por grande parte da população Huni Kuĩ (Kaxinawá, 2014). No entanto, o processo de colonização e de imposição da língua portuguesa tem afetado profundamente a produção da língua indígena (Kaxinawá, 2014, Loureto, Souza, Pessoa, 2020), com muitas crianças e jovens sendo alfabetizados somente na língua portuguesa, em escolas não indígenas localizadas ao longo do rio Tarauacá, assim como no Programa Asas da Florestania Infantil, conhecido como Asinha<sup>3</sup>, destinado à alfabetização de crianças de 4 e 5 anos de idade, com pouca conexão com as culturas consideradas tradicionais pelo povo. O monolingüismo em português nas TI indígenas é real, como alerta Franchetto (2013):

No extremo de uma hierarquia complexa, estão, por exemplo, as 160 línguas indígenas ainda sobreviventes em território brasileiro, algumas das quais decretadas extintas nos últimos dois anos; o último (semi) falante de Apiaká morreu no começo de 2012, apenas para dar um exemplo. Outras línguas contam com menos de 10 falantes, outras ainda se mostram vitais, mas com variados sinais de declínio, como o abandono de artes verbais, de partes do léxico culturalmente cruciais, o uso do português como língua franca, o crescente bilingüismo língua(s) indígena(s)/português. As línguas nativas ‘ameaçadas’ são a maioria absoluta, são muito mais do que as oficialmente declaradas como tais, se adotarmos o critério internacional que define como ‘línguas em perigo’ as que têm menos de mil falantes. (Franchetto, 2013, p.1).

Apesar do excerto de Franchetto, Souza e Kaxinawá (2019) discutem que os povos indígenas no Acre (e talvez isso possa ser estendido a outras localidades do Brasil) criaram estratégias para manter elementos de suas línguas indígenas, inclusive falando-as com diferentes inter-relações com o português e com outras línguas indígenas, com as quais desenvolveram algum tipo de contato, sendo essas línguas indígenas de mesma família ou com variedades do espanhol falado nos países fronteiriços com o Brasil como o Peru e a Bolívia. Desse modo, apesar do contato com os colonizadores, que promoveram extermínios de povos, os que resistiram ao massacre desenvolveram formas de produção cultural que, dentre outras questões, utilizam/utilizaram das misturas linguístico-culturais para a criação de marcas identitárias que permitem aos povos indígenas serem o que são, além de alguns sujeitos reconstruírem identidades indígenas como base em memórias e propostas de reconstruções linguísticas:

Um exemplo clássico e não menos importante que pode ser dado é o já conhecido contato dos povos indígenas, primeiramente os da costa brasileira,

---

<sup>3</sup> Programa do Estado do Acre para combater o analfabetismo em regiões distantes de espaços urbanos, principalmente em ambientes de florestas. É possível obter mais informações sobre o Programa no site: <https://agencia.ac.gov.br/ha-dez-anos-asas-da-florestania-leva-ensino-para-comunidades-distantes/>

com os europeus no século XVI. Este contato, a princípio sem grandes consequências para ambos os povos, foi adquirindo, ao longo do tempo, proporções alarmantes no que se refere à imposição sociocultural – particularmente à imposição linguística – da cultura europeia sobre os povos indígenas, produzindo a dizimação de várias línguas autóctones e levando ao desenvolvimento da base para o processo de desvitalização de tantas outras nos tempos atuais. Esse fato histórico atrelado a ações políticas homogeneizadoras intensificou o desaparecimento de línguas em escalas alarmantes, ou o que se pode chamar de readequação linguística, para existir (para continuar existindo), diante de um forte processo de opressão. Nas últimas décadas – mais precisamente nos anos finais do séc. XX –, a invisibilidade de línguas, frente a outra com forte poder social, tem aumentado. (Kaxinawá; Souza, 2019, p. 156).

Desse modo, assim como discutem Kaxinawá e Souza (2019), o estudo e a prática da língua, por meio das escolas que têm propostas de educação bilíngue e de outras iniciativas culturais, têm sido uma prioridade nas últimas décadas. Embora o português seja amplamente falado nas interações com a sociedade não indígena, a língua Hãtxa Kuï continua sendo o principal meio de comunicação nas aldeias e nas práticas rituais.

Em relação às religiosidades dos Huni Kuï da TI Praia do Carapanã, apesar da abertura para outras religiões, ela continua conectada com a natureza, com os espíritos da floresta e com divindades que regem as cosmologias do povo. As danças e os cantos xamânicos, realizados em cerimônias que envolvem o uso de bebidas sagradas como a ayahuasca, são elementos-chave nas relações espirituais e na manutenção da saúde física e mental (Weber, 2006).

Ademais, o desenvolvimento de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que respeite as especificidades culturais e linguísticas, tem sido um dos principais desafios. Muitas aldeias ainda enfrentam dificuldades em produzir ações de educação, a partir de um diálogo entre as especificidades do povo e o estado, o que coloca em evidência reflexões em relação à produção linguístico-cultural das novas gerações. Apesar dos desafios, a trajetória histórica e cultural do povo Huni Kuin da TI Praia do Carapanã é um testemunho da resistência desse povo, que continua a se afirmar na luta pelo reconhecimento dos seus direitos e pela valorização da sua herança cultural.

## **A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA**

A educação escolar indígena no Brasil tem sido uma área de intensas discussões e transformações, especialmente no contexto das últimas décadas, com a crescente valorização

dos direitos indígenas e a busca pela implementação de uma educação que respeite as culturas e as línguas faladas em territórios indígenas. Sabe-se que ela se distingue da educação indígena, que compreende os processos próprios de transmissão de saberes, valores e saberes que ocorrem de forma orgânica no cotidiano das aldeias, enquanto a educação escolar indígena refere-se à modalidade formal de ensino, regulamentada pela LDB nº 9.394/1996, que precisa ser intercultural, bilíngue e específica, visando à apropriação de conhecimentos acadêmicos sem desprezar as cosmologias locais. Para Gersem Baniwa (Luciano, 2006), a educação indígena engloba as práticas sociais que visam a fortalecer as identidades indígenas, enquanto a educação escolar indígena se refere à transmissão de conhecimentos em um ambiente escolar. Nesse contexto, a educação bilíngue, intercultural e diferenciada, que propõe um ensino tanto da língua portuguesa, como das línguas indígenas e o reconhecimento da diversidade cultural e que as escolas indígenas têm de ser organizadas segundo as culturas locais, tem ganhado destaque.

Estudiosos brasileiros, como Dalmolin (1998), Munduruku (2012), Souza (2014, 2017, 2019), Almeida e Albuquerque (2011) e (Luciano, 2006), discutem questões relacionadas à educação escolar indígena na perspectiva de se reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para os povos indígenas. Nesse sentido, esses autores fazem menção à Constituição Federal Brasileira de 1988, tendo em vista o reconhecimento da educação como direito universal, cujo cenário começou a estabelecer o sistema educacional diferenciado, intercultural e multilinguístico. O artigo número 210 da Constituição Federal cria as bases para uma educação de ensino fundamental multilíngue, dando direitos a uma educação diferenciada e intercultural, fornecendo subsídios para a reflexão sobre a educação em contextos indígenas multilinguísticos:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a luta das lideranças indígenas pela implementação de uma educação que respeitasse as culturas e as línguas dos povos indígenas se intensificou, criando um campo para a reflexão e a ação que ocasionaram mudanças na legislação brasileira. Dentre elas, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)– Lei nº 9.394, de

20/12/1996, tratado no art. 78, que regulamenta a oferta do ensino regular para os povos indígenas. A lei versa que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I– Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; I– Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

No que se refere à educação escolar indígena em uma perspectiva bilíngue, intercultural e diferenciada, Almeida e Albuquerque (2011) discutem que:

A educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social, e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas. (Almeida; Albuquerque, 2011, p. 99).

Nessa perspectiva, em um diálogo intercultural entende-se que ocorrem estranhamentos quando pessoas, com formas de sociabilidades diferentes, estão nos mesmos espaços que, de alguma forma, promove a formação de identidades. Os estranhamentos são importantes para o estabelecimento de produções de identidades e de formações de subjetividades e, por isso, o diálogo intercultural é importante, sobretudo nos espaços escolares, para se compreender os diferentes olhares existentes nos espaços sociais em que as pessoas convivem (Loureto; Souza; Pessoa, 2020). Portanto, o debate intercultural não prevê, somente, espaços com diferenças, mas possibilita entender que os estranhamentos culturais acontecem e que são importantes para as práticas identitárias:

Podemos afirmar que a interculturalidade e o bilinguismo, elementos presentes no discurso da globalização, surgem pela necessidade de garantir a inter-relação entre os povos e para que se tenham maneiras mais eficazes de se garantir esse intercâmbio que promoveria adentrar a subjetividade do outro, sendo esse outro o colonizado, e assim atuar de forma que este se perceba como sujeito do seu desejo e não como objeto de um desejo subjetivado. É, a partir de um jogo social, que nos induz à fabricação de desejos e comportamentos, em prol de uma postura padrão. (Loureto; Souza; Pessoa, 2020, p. 125 e 126).

Para Loureto, Souza e Pessoa (2020), o debate intercultural pode ser uma alternativa

para se promover reflexões resultantes das interações oriundas de inter-relações entre sociedades que podem ter formas de conhecimentos distintas entre si, mas que, sobretudo por processos colonizatórios, passaram a conviver nos mesmos espaços. Nesse sentido, o debate promovido por esses autores nos parece importante na base do que podemos chamar de identidades produzidas em contextos desenvolvidos por diferentes produções escolares em contextos indígenas. Entendemos, nesse ponto, que promover debates interculturais produzem e modificam identidades, por se considerar que essas categorias são fluidas (Hall, 2004) e atendem às necessidades dos sujeitos que as constroem e, portanto, que as modificam para às suas necessidades sociais. Portanto, para a análise da escola indígena Huni Kuĩ que propomos neste texto está relacionada ao que estamos compreendendo por debate intercultural e por formação de identidades indígenas e pelos sentidos que são produzidos sobre as culturas, utilizando-se para tal a linguagem (Hall, 2004).

## **A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA KEÃ HUNI KAXINAWÁ**

A pesquisa que apoia as reflexões aqui apresentadas foi desenvolvida no ano de 2024, quando tivemos os primeiros contatos com o povo Huni Kuin, momento que realizamos uma pesquisa de campo, em que passamos a conviver na Aldeia Água Viva por mais de um ano. Nosso contato se deu principalmente na escola indígena Keã Huni Kaxinawá, desde agosto de 2024.

A ideia de uma escola na TI Praia do Carapanã teve início com o patriarca Jorge, que, advindo do Seringal Restauração, Colocação Palestina, no ano de 1954, local em que nasceu, lutou pela criação da escola. O trabalho do senhor Jorge está relacionado com a luta de outras lideranças indígenas no Acre que, por meio de perspectivas de construção de território, entenderam que era fundamental para o estudo cultural e linguístico do povo a produção de escolas indígenas, mas que não fossem nos moldes das escolas não indígenas em contexto urbano (Shanenawa; Souza, 2024):

Em 2014, a escola Tekahayne Shanenawa começou com uma nova demanda para a implantação do Ensino Médio para os estudantes Shanenawa que terminavam o Ensino Fundamental II, e, na ocasião, os pais não queriam permitir a ida para a cidade com medo de seus filhos sofrerem problemas, dentre eles, muitas ações oriundas de preconceitos (dentre outras questões apontadas anteriormente). Mesmo a escola sendo apenas de Ensino Fundamental I e II, a comunidade fez um documento reivindicando a

implantação do Ensino Médio na escola Tekahayne Shanenawa e foram atendidos pela SEE. (Shanenawa; Souza, 2024, p. 12).

Como se pode observar no excerto acima, a escola em território Shanenawa, aldeia Morada Nova (Terra Indígena Katukina/Kaxinawa) enfrenta desafios para desenvolver a escola e, além disso, tem de dialogar com a construção de modelos de educação produzidos pelo estado brasileiro. Isso também ocorre com as escolas da TI Praia do Carapanã que, além de ter várias aldeias com diferentes formas de agir diante das questões indígenas do povo, está localizada em um espaço importante de conexão com o Peru e próximo à cidade de Jordão/AC (região em que se localizam outros povos indígenas do Acre).

Segundo alguns filhos do seu Jorge, inclusive um deles é o atual cacique geral da TI, seu Jorge, escravizado pelos proprietários dos seringais, ainda criança, e era proibido de falar o Hãtxa Kuï, até sair daquelas terras e mudar-se para a Colocação Vista Alegre com a esposa, Dona Maria Izalina. A família do Seu Jorge mudou-se para o Seringal Universo, Colocação Bela Vista, às margens do Rio Tarauacá, em que chegou por volta de 1984 e permaneceu por lá até 2004. Esse período compreende o momento da luta pela demarcação das terras indígenas e pela mobilização das lideranças de diferentes povos, dando origem à organização dos movimentos indígenas, que pressionavam a FUNAI e o Governo Federal pelo reconhecimento das terras indígenas. Seu Jorge, nesse contexto, já via a escola como um espaço de apropriação da leitura e de conhecimento que podiam ajudar na busca por direitos, como discute Dalmolin (1998) em relação à educação nos contextos indígenas:

A escola era reivindicada como necessária para que dominassem instrumentos como a língua portuguesa, leitura, escrita, e conhecimentos matemáticos e, desta forma, poder superar a situação de exploração e dependência a que eram submetidos nas relações comerciais e de serviços juntos ao poder público, comerciantes, fazendeiros, seringalistas e outros, que mantinham contato com as comunidades indígenas. (Dalmolin, 1998, p. 34).

Dalmolin acrescenta ainda que com a consciência da necessidade de conhecer mais sobre os seus direitos por meio de estudos, os indígenas começaram a reivindicar por escolas com uma educação diferenciada da escola oficial do estado; uma escola que atendesse aos seus interesses com alfabetização na língua indígena e com respeito às formas educativas reconhecidas pelo povo (Dalmolin, 1998).

A partir de 1985, iniciou-se o processo de levantamento dos limites das terras para efeito de demarcação com a participação de antropólogos, da Funai e de lideranças indígenas. Foi nesse contexto que, após a homologação da TI Praia do Carapanã, que a Escola Keã Huni

Kaxinawá foi inaugurada na Aldeia Água Viva, tendo como primeiro professor o senhor Benedito, filho do cacique seu Jorge, e que se tornou a principal liderança após a morte do seu pai.

A primeira estrutura da escola viabilizada pelo Estado dava conta do número de alunos, mas foi implantado somente o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Atualmente, a escola não possui estrutura física, como cozinha, banheiro e biblioteca, equipamentos e não possui nenhuma sala de aula com quadro branco, carteiras e demais materiais necessários para um local de aprendizado de crianças, de jovens e de adultos. A partir das visitas que fizemos nas aldeias que fazem parte da TI Praia do Carapanã, percebemos que a maioria delas não possuem um espaço próprio e adequado para as aulas e geralmente ocorrem no “Kupixawa”, assim como afirma Weber (2006):

Na maioria das aldeias indígenas que visitei no Acre, é na escola que se realizam as reuniões e demais eventos coletivos (e festivos). Isso se dá, principalmente, se a escola for uma construção erguida pelo governo ou pela prefeitura, quando ela é geralmente de tábuas serradas e cobertura de zinco, em contraste com a escola construída pela comunidade, feita com palha e a paxiúba de sempre. Ter uma escola “própria” (apropriada) – bem pintada, ampla e construída com materiais de maior durabilidade – é o sonho de toda aldeia que ainda não a possui e é uma reivindicação constante dos indígenas aos órgãos públicos competentes. (Weber, 2006, p. 143-144).

A escola Keã Huni Kaxinawá não existe enquanto espaço próprio, já que as aulas são ministradas em espaços adaptados, no caso no Kupixawa, ou seja, em uma casa de cura para o Povo Huni Kuin, em que se reúnem para fazer diferentes atividades, como pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3 – Kupixawa, um dos locais onde são ministradas aulas da Escola Keã Huni Kaxinawá



Fonte: Autores (2024).

Antes de ser no Kupixawa, as aulas aconteciam debaixo de uma mangueira em bancos improvisados. Mesmo que a educação escolar indígena não seja toda realizada em um espaço com cadeiras, quadro branco, paredes e janelas, mesmo assim, os indígenas Huni Kuï reivindicam esse espaço em alguns momentos. No caso da escola Keã Huni Kaxinawa, uma semana as aulas acontecem no espaço do Kupixawa e na outra semana são aulas práticas que acontecem em diferentes ambientes, como no rio, em várias partes da floresta, no roçado, na cozinha ou em outros lugares, conforme o tema a ser estudado e o planejamento dos professores. Portanto, em algum momento, esses professores indígenas consideram que é necessário um espaço fixo para a ministração das aulas dos diferentes componentes curriculares.

É no Kupixawa, retratado na Figura 3, em que ocorrem as atividades pedagógicas para os alunos do 1º ao 5º ano, no período da manhã, e à tarde, com as turmas do 6º ao 9º ano. São 39 crianças que estudam nesse espaço numa sala multisseriada, com dois professores<sup>4</sup>, que alternam em atividades para os alunos do 1º e 2º ano na extremidade do local e em um outro espaço do Kupixawa com os alunos do 3º, 4º e 5º anos. No período da tarde, são atendidos 42 alunos matriculados do 6º ao 9º ano. Para ministrar aulas para os anos finais do Ensino Médio, a secretaria estadual contratou 4 (quatro) professores, que ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Materna (Hãtxa Kuï), Matemática, Geografia, História, Artes, Ciências, Espanhol, Religião e Educação Física. Na tentativa de uma melhor organização do

<sup>4</sup> Na época da realização da pesquisa, havia apenas um professor não indígena na escola.

espaço e horário da sala multisseriada, dividiu-se a turma em duas partes. A primeira composta por alunos do 6º e 7º anos e a segunda com alunos do 8º e 9º anos. Percebemos que as salas multisseriadas nas aldeias favorecem a interação de diferentes faixas etárias, facilitando o estudo de saberes Huni Kuĩ em que ancião ensinam os mais novos, o que fortalece, a nosso ver, as identidades comunitárias. Por outro lado, a falta de formação específica para docentes indígenas e a escassez de materiais didáticos diferenciados precarizam o aprendizado formal, reduzindo essa modalidade a uma solução de baixo custo, tendo em vista a negligência estatal em áreas das amazônias.

Apesar do atual espaço da Escola Estadual Indígena Keã Huni Kaxinawá foi criada como uma resposta à necessidade que atendesse às especificidades escolares do povo Huni Kuin. O nome “Keã” significa “luz”, em Hãtxa Kuin, simbolizando o desejo da comunidade de iluminar o caminho da educação para suas futuras gerações, valorizando seus saberes e suas identidades. Desde sua criação, em 2001, a escola tem se empenhado em desenvolver um modelo educacional que atenda ao interesse da comunidade local, no qual o Hãtxa Kuĩ e o português fossem línguas utilizadas para atender às necessidades do povo.

Assim, a Escola Keã Huni Kaxinawa desenvolve um modelo educacional próprio, fundamentado nos princípios da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilingue, de modo a atender aos interesses e às necessidades da comunidade. Nesse modelo, a língua Hãtxa Kuĩ e a língua portuguesa são utilizadas de forma complementar, tanto como instrumentos de valorização das identidades Huni Kuĩ, das memórias e dos saberes, quanto como meios de acesso aos conhecimentos produzidos na sociedade não indígena. Essa proposta pedagógica encontra-se sistematizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola desde 2022, quando foi elaborado de maneira coletiva, com a participação ativa dos professores indígenas, das lideranças locais e da Secretaria Estadual de Educação, representando as demandas educacionais do povo Huni Kuĩ. Embora o PPP esteja concluído em seus aspectos pedagógicos e curriculares, encontra-se atualmente em fase de apreciação e aprovação pela Secretaria de Educação, o que evidencia os desafios institucionais ainda existentes para a efetivação da autonomia e do reconhecimento das especificidades da educação escolar indígena, conforme problematizado por Luciano (Baniwa) (2006), ao discutir a construção de uma educação escolar indígena pautada no protagonismo dos próprios povos indígenas.

A proposta pedagógica da escola está ancorada em princípios da interculturalidade, buscando respeitar e valorizar as culturas e os saberes indígenas, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso dos alunos a conhecimentos não indígenas de maneira crítica e

contextualizada. O desenvolvimento e a aplicabilidade do modelo de propostas de educação bilíngue, diferenciada e intercultural não é simples, como aparece na legislação para a educação indígena no Brasil, conforme está disposto no Decreto nº 6.681/2009, dado ao contexto de escassez de recursos, a falta de professores indígenas e de formação de professores indígenas e as dificuldades de acesso a materiais didáticos adequados.

Mesmo com as dificuldades em relação ao espaço, a escola possui algumas características que a tornam diferenciada, ou seja, uma educação que reconhece e respeita as especificidades socioculturais, linguísticas, históricas e territoriais do povo Huni Kuï sistematizando seus processos pedagógicos a partir de seus próprios modos de vida, sistemas de conhecimento e projetos societários, em consonância com o diálogo intercultural e com os direitos assegurados pela legislação vigente (Brasil, 1988; Luciano, 2006). Nessa aspecto, a escolar ser multisseriada é um fator importante, pois permite que crianças de diferentes idades e de níveis de conhecimento diferentes tenham aulas em conjunto, no mesmo tempo e espaço, o que já demonstra um caráter intercultural de inter-relação entre crianças e idades e séries diferentes. A escola se propõe bilíngue, pois há aula de Hãtxa Kuï e de português. A organização dos tempos de estudo privilegia uma matéria para cada dia da semana, e em algumas épocas do ano, também observamos que o professor concentrou apenas um componente curricular em cada semana, fazendo-nos observar que essa é uma forma de dialogar com o enquadramento temporal imposto pelos horários escolares já canonizados, demonstrando uma forma de se relacionar com a pressão da Secretaria de Estado da Educação do Acre/SEE-AC para atender às necessidades da comunidade local e, por conseguinte, atender às prerrogativas legais. Essa forma de produzir conhecimento demonstra um diálogo intercultural entre os professores indígenas e o estado. No turno da tarde, os alunos comportam uma turma do 6º ao 9º ano, tendo aulas de Língua Portuguesa, Hãtxa Kuï, Matemática, Geografia, História, Artes, Ciências, Espanhol, Religião e Educação Física.

O quadro docente da Escola Keã Huni Kaxinawa, tendo o ano de 2025 como referência, é composto por seis professores, dos quais cinco são indígenas, o que evidencia o protagonismo da própria comunidade no processo educativo e a valorização dos saberes locais no contexto escolar. No que se refere à formação acadêmica, observa-se que apenas um professor (não indígena) possui curso superior, enquanto os cinco professores indígenas possuem formação em nível médio. Ademais, a totalidade desses professores encontra-se vinculada à instituição por meio de contratos provisórios, condição que revela a precarização das relações de trabalho

e a instabilidade funcional, impactando diretamente na continuidade das práticas pedagógicas e na consolidação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

A organização do calendário escolar<sup>5</sup> respeita as festividades e rituais das culturas Huni Kuĩ, como a Semana Indígena, em que a comunidade realiza festividades em que não há aula formais, além de o Encontro das Lideranças (caciques), um ritual que reúne as lideranças da Terra Indígena Praia do Carapanã, para alguns dias de celebração, bem como enterros, viagens e casamentos, todas formalizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma questão importante que intervém no calendário escolar são os dias de coleta de material, de produção e de venda de artesanato. Segundo as lideranças, essas atividades são essenciais, pois integram o modo de vida Huni Kuĩ e constituem oportunidades de convivência dos mais velhos com as crianças que podem observar e "fazer junto" esse tipo de trabalho, principalmente o manejo sustentável das matas no que tange à extração de cipó, atividade baseada nos saberes desenvolvidos entre os sujeitos Huni Kuĩ.

## **DESAFIOS E CONQUISTAS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA**

A luta pela educação bilíngue, intercultural e diferenciada na Escola Keã Huni Kaxinawá não tem sido isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns setores da sociedade, mais especificamente as instituições estatais da educação brasileira, que ainda não compreendem a importância de uma educação que respeite as particularidades linguístico-culturais dos povos indígenas. Além disso, a carência de recursos financeiros e materiais, a falta de formação de professores e a escassez de políticas públicas adequadas para a educação escolar indígena são fatores que dificultam a consolidação dessa proposta educacional. Nesse contexto, entendemos que as práticas interculturais e bilíngues podem ser alternativas de ensino na escola mencionada, considerando que os professores e as lideranças entendem que propostas educacionais baseadas em princípios interculturais e bilíngues podem ser importantes para a comunidades.

Exemplificamos, enquanto práticas interculturais e bilíngues na escola observada, a articulação entre os conhecimentos considerados tradicionais pela comunidade e os conteúdos

---

<sup>5</sup> Observamos que o professor não impõe obrigatoriedade de frequência escolar, e que a decisão em matricular e mandar os filhos à escola cabe às famílias, dependendo muito do seu funcionamento e das relações sociais e políticas de cada família na aldeia.

escolares formais, promovendo o diálogo entre diferentes sistemas de saberes, assim como a língua Hãtxa Kuï é utilizada como principal meio de comunicação e ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, inclusive enquanto uma disciplina oficial no currículo organizado pela comunidade. Tais práticas mostram uma proposta educativa fundamentada nas interculturalidades, na valorização das identidades Huni Kuï e no fortalecimento de práticas bilíngues.

Apesar das constantes reflexões sobre o contexto escolar Huni Kuï, é possível afirmar que a Escola Keã Huni Kaxinawa tem conquistado avanços significativos, tais como: a ampliação da formação continuada de professores Huni Kuï, a criação de alguns materiais didáticos pela comunidade, como os livros elaborados pelo professor indígena Huni Kuï Kaxinawa (2023), produzidos nas formações semestrais que realiza com todos os professores da TI Praia do Carapanã há anos<sup>6</sup>. A promoção de eventos culturais, como festivais de cantos e danças indígenas têm sido também instrumentos importantes para a valorização das culturas Huni Kuï e para a promoção de uma educação baseada nas maneiras como o povo entende que é formação educacional.

Ao descrever observações feitas em diferentes aulas na escola, bem como situações da vida na aldeia, e entrevistas com professores e lideranças local, já é possível inferir algumas ideias sobre como e onde ocorre a transmissão dos conhecimentos. Nas aulas de Hãtxa Kuï, o objetivo principal é ensinar a falar e a escrever nessa língua. Percebemos que a maioria das crianças e jovens que falavam em português, já passaram a compreender melhor o que seus parentes mais velhos falavam, conseguindo interagir com eles. Além disso, é comum ver os pais falando com as crianças na língua Hãtxa Kuï, mesmo que, às vezes, as repostas dos filhos sejam em português. Entendemos que o trabalho que vem sendo feito na escola com a língua Hãtxa Kuï, além da conscientização da comunidade para o uso da língua materna, são fatores importantes para o maior envolvimento de gerações mais contemporâneas utilizarem os Hãtxa Kuin em suas relações sociais.

No início de nossas observações<sup>7</sup>, fomos informados que o português era o idioma mais utilizado em sala de aula, inclusive com os não indígenas que chegam na TI. Contudo,

---

<sup>6</sup> Dentre esses materiais produzimos, podemos citar: Katxa Nawa Rewe Xarabu, Mukani Hawe Kuxipa Betxixina!, Nuku Mimawa Xarabu, Huni Kuï Hãtxa Kenea Meniti, Hãtxa Kena Xarabu e Huni Kuï Beya Xarabu Kenewé Yusinãñati.

<sup>7</sup> No total, o trabalho etnográfico, bem como a realização das entrevistas, aconteceu no espaço de um ano (entre os anos de 2024 e 2025), com períodos em que nós pesquisadores ficávamos fora da aldeia, desenvolvendo atividades na cidade. Isso ocorria, porque dois de nós somos professores em universidades brasileiras e um de nós é estudante de doutorado, que tinha de se ausentar da aldeia Água Viva para realizar os compromissos concernentes ao seu curso de doutoramento.

visualizamos que o Hãtxa Kuĩ é utilizado<sup>8</sup> na escola e na comunidade, tanto por gerações mais velhas como com gerações mais novas, sendo essas com mais interferências do português e com níveis de bilinguismo que os impedem, por exemplo, de falar plenamente no Hãtxa Kuĩ, embora entendam quando ocorrem interações nessa língua. Reiteramos, dessa forma, que a escola vem desempenhando um papel muito importante no uso da língua indígena. Ao ser questionada sobre o uso do Hãtxa Kuĩ em sala de aula, uma professora afirmou: "é uma forma de lutarem pela preservação da sua cultura ancestral", deixando evidente que o uso da língua indígena tem relação direta com identidades Huni Kuĩ.

Por meio das conversas com professores e lideranças indígenas da Aldeia Água Viva, foi relatado sobre a prática de chamar os mais velhos à sala de aula. As pessoas mais velhas da aldeia, lideranças políticas e espirituais são chamadas à escola para contar algumas histórias às crianças. Relataram também que muitas vezes escutam as histórias dos mais velhos e, depois, as escreve e repassa no quadro branco para os alunos. O texto é sempre escrito em Hãtxa Kuĩ.

Ouvir as histórias dos mais velhos da aldeia é o que, a nosso ver, preenche as lacunas deixadas pelos livros didáticos, tendo em vista que esses ignoram a participação dos povos indígenas, pois são materiais produzidos nas cidades e, simplesmente, transplantados para a escola em discussão. As histórias contadas pelos anciãos proporcionam o aprendizado que não é possível obter por meio dos livros didáticos. As histórias contadas pelos anciãos consideram as culturas e as línguas do povo Huni Kuĩ, a partir da visão de quem está contando. É nas oralidades que as memórias e as histórias se misturam para formar as histórias dos Huni Kuĩ. A comunidade escolar e os professores falam da necessidade de registrar essas memórias na linguagem escrita, mas principalmente para que haja material próprio e específico para usar na escola. E essa falta de materiais didáticos é um dos entraves para a promoção de debates interculturais em sala de aula Huni Kuĩ.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A luta pelo desenvolvimento da Escola Estadual Indígena Keã Huni Kaxinawá em uma perspectiva bilíngue, intercultural e diferenciada representa um avanço importante na luta pela valorização das culturas e das identidades do povo Huni Kuĩ.

---

<sup>8</sup> Nós, enquanto pesquisadores não indígenas, temos conhecimentos do sistema linguístico da língua Hãtxa Kuĩ, pelo fato também de já termos desenvolvidos trabalhos com outros indígenas da família linguística Pano. Isso facilitou a interação linguística com os Huni Kuĩ, além de outros processos interativos com a comunidade local. Mesmo assim, na maioria das vezes, as relações sociais entre pesquisadores e indígenas eram realizadas em português.

É importante destacar que a educação que é desenvolvida na TI Praia do Carapanã, que ocorre tanto na escola Keã Huni Kaxinawá, quanto em outros espaços da aldeia, não está somente centrada nas disciplinas delimitadas pela SEE/AC.

O que se busca trabalhar, efetivamente, a partir do que observamos em contexto Huni Kuï são saberes indígenas, por meio de sentidos culturais retomados pelas memórias dos anciãos, tornando-se essas práticas fundamentais para a produção de identidades culturais indígenas Huni Kuï e contribuindo para a formação de uma consciência crítica que instrumentaliza as lutas de resistência. Dessa forma, identificamos, por meio de nossas vivências com os Huni Kuï da TI Praia do Carapanã, a responsabilidade e o compromisso da escola e dos professores na elaboração e na execução de propostas didáticas com base em perspectivas bilíngues e interculturais que privilegiem as especificidades culturais, as identidades Huni Kuï, assim como provoquem reflexões a respeito das suas reais necessidades, que apontam para outras reflexões consideradas importantes para a comunidade indígena local.

Entretanto, os desafios são muitos e exigem o engajamento contínuo das lideranças, da comunidade escolar e do diálogo, que chamamos neste artigo de diálogo intercultural, com o poder público para garantir que o direito à educação diferenciada seja plenamente concretizado. A Escola Estadual Indígena Keã Huni Kaxinawá pode ser um exemplo para outros povos indígenas que buscam o desenvolvimento de propostas educacionais que respeitem suas especificidades culturais e linguísticas. Nesse sentido, por meio da prática etnográfica, nós, como pesquisadores não indígenas, entendemos a importância de, em conjunto com as pessoas Huni Kuï com quem dialogamos, refletirmos sobre contextos educacionais indígenas, sobretudo para nos compreendermos enquanto pessoas que produzem sentidos sobre as práticas sociais dos outros, entranhando-as e sendo alvo de estranhamentos (e de questionamentos), sobretudo se partirmos da perspectiva de que o povo Huni Kuï permitiu como que estivéssemos presentes junto com eles, sendo influenciados e influenciando as práticas linguístico-culturais em nosso entorno.

Desejamos que esse trabalho permita uma reflexão acerca do quão profunda e fértil é a problemática da educação escolar indígena, de modo que, a partir dessas reflexões, possamos ter outras pesquisas que possibilitem auxiliar os povos indígenas na promoção de escolas que atendam aos seus interesses.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Severina Alves de, ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Bilingue, Bilinguismo e interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.): *A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*. Editora da PUC Goiás, Goiânia, 2011.
- AQUINO, Terri Valle de, IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. *Kaxinawá do rio Jordão: história, território e economia e desenvolvimento sustentado*. Rio Branco-Acre, CPI, 1995.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é pesquisa participante*. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394*. 1996.
- BRASIL. *Decreto Presidencial nº 6.861*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.
- CHRISTINO, Beatriz. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na nossa língua”: o português Kaxinawá em interações transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v., 57, n. 3, p. 1486–1511, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653690442341>. Acesso em 22 de Março de 2025.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Schwarz, 2002.
- DALMOLIN, Gilberto Francisco. *A educação escolar nas comunidades indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- DALMOLIN, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas*. EDUFAC. Rio Branco, 2004.
- FEPHAC. Federação do Povo Huni Kuĩ do Estado do Acre (FEPHAC). População Huni Kuĩ. CIMI: Rio Branco- Acre, 2019.
- FRANCHETTO, Bruna. *O monolinguismo é uma doença*. Texto acessado de [www.wcaanet.org/events/webinar](http://www.wcaanet.org/events/webinar) como parte do seminário virtual EASA/ABA/AAA/CASCA de 2013. Acessado em 10.03.2025.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2023.
- KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima Maná. *Para uma gramática da língua Hãtxa Kuĩ*. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/18984>, acessado em 21/02/2023.
- KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima Maná. *Hãtxa Kena Xarabu*. Rio Branco: IPHAN, 2023.
- LOURETO, Marcia Barroso.; SOUZA, Shelton Lima; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Educação escolar na floresta: Dilemas e perspectivas de professores indígenas no I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena na Aldeia Morada Nova/Feijó (Acre). *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 2, p. 119–142, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9650> Acesso em: 22 mar. 2025.

- LUCIANO, Gerssem Baniwa. *O índio brasileiro: o que voce precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/SECAD: LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G.; MELLO, S. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.
- PANTOJA, Mariana Ciavatta. *Os Milton: cem anos de história nos seringais*. 2 ed. EDUFAC. Rio Branco-AC, 2008.
- RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. ISBN 85-7110-377-1.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SHANENAWA, Maria Abijicélia Brandão da Silva; SOUZA, Shelton Lima. Histórias, lutas e resistências pela educação escolar indígena: um olhar sobre a escola Tekahayne do povo Shanenawa. *Porto das Letras*, v. 10, n. Especial, p. 1–17, 2024. DOI: 10.20873.24.sl.14. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/19997> Acesso em: 22 mar. 2025.
- SOUZA, Shelton Lima de. O ensino de línguas em comunidades indígenas: alguns apontamentos sobre programas de educação bilíngue intercultural. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta (Org.). *Desde as Amazônia: colóquios*. Rio Branco, Acre: Nepan Editora, 2014, vol. 2, p. 325-344.
- SOUZA, Shelton Lima de. *Povo e língua Jaminawa (variedade de Kayapucá): da realidade social às formas linguísticas e às categorias Aspecto-temporal, Modo e Negação*. 2017. 261 f. Tese de doutorado (Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppglinguistica.letras.ufrj.br/document/povo-e-lingua-jaminawa-variedade-de-kayapuca-da-realidade-social-as-formas-linguisticas-e-as-categorias-aspecto-temporal-modo-e-negacao/>, acessado em 24/05/2023.
- SOUZA, Shelton Lima de; KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima. (Re)existência linguística. In: ALBUQUERQUE, DE R. G. (Ed.). *Uwa 'Kuru Dicionário analítico*, v. 4. Rio Branco: Nepan Editora; Edufac., 2019, p. 156-162.
- WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. EDUFAC: Rio Branco-AC, 2006.

Submissão em: 24/03/2025.

Aprovação em: 06/02/2026.

Agradecemos as valiosas contribuições dos pareceristas ad hoc tecidas durante a avaliação deste texto.