

KATXANAWA: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Carlos Augusto de Andrade BARBOSA

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

Universidade Federal do Norte de Tocantins

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar, por meio de uma abordagem intercultural, a Festa KatxaNawa (Festa dos Legumes), ritual realizado pelo povo indígena Huni Kuin (Kaxinawá), do estado do Acre, como proposta de atividade na escola indígena, contemplada no Projeto Político Pedagógico Intercultural (PPPI), junto aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Considerando os vários desafios com a finalidade de assegurar aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural de qualidade que reconheça e, sobretudo, respeite as especificidades linguísticas, identitárias e culturais de cada povo, este estudo se fundamenta em leis (Acre, 2018a; 2018b) e nos estudos de Albuquerque (2012; 2016), Brasil (1988; 1996; 2005 [1998]); Souza Junior (2020; 2022), Fleuri (2003), Japiassu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003; 2006), Rojo (2006), Signorini (2006) e Silva (2009). Como resultado, o estudo evidencia a presença de uma relação intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar pela busca de uma educação de qualidade em sua totalidade.

Palavras-Chave: *Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Aprendizagem.*

KATXANAWA: THE CONSTRUCTION OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION THROUGH INTERDISCIPLINARITY AND TRANSDISCIPLINARITY

Abstract

This article aims to analyze, through an intercultural approach, the KatxaNawa Festival (vegetable party), a ritual performed by the Huni Kuin (Kaxinawá) indigenous people, from the state of Acre, as a proposed activity in the indigenous school, included in the Intercultural Pedagogical Policy Project (PPPI), with elementary and high school students. Considering the various challenges with the aim of ensuring indigenous peoples a differentiated, bilingual and intercultural quality school education that recognizes and, above all, respects the linguistic, identity and cultural specificities of each people, this study is based on laws (Acre, 2018a; 2018b) and in the studies by Albuquerque (2012;

2016), Brasil (1988; 1996; 2005 [1998]), Souza Junior (2020; 2022), Fleuri (2003), Japiassu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003; 2006), Rojo (2006), Signorini (2006) and Silva (2009). As a result, the study highlights the presence of an intercultural, interdisciplinary and transdisciplinary relationship in the search for quality education in its entirety.

Keywords: Indigenous School Education. Interculturality. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity; Learning.

KATXANAWA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIDA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar, a través de un enfoque intercultural, el Festival KatxaNawa (Festival de las Legumbres), ritual realizado por el pueblo indígena Huni Kuin (Kaxinawá), del estado de Acre, como actividad propuesta en la escuela indígena, incluida en el Proyecto Política Pedagógica Intercultural (PPPI), con estudiantes de primaria y secundaria. Considerando los diversos desafíos con el propósito de asegurar a los pueblos indígenas una educación escolar diferenciada, bilingüe e intercultural de calidad, que reconozca y, sobre todo, respete las especificidades lingüísticas, identitarias y culturales de cada pueblo, este estudio se fundamenta en las leyes (Acre, 2018a; 2018b) y en los estudios de Albuquerque (2012; 2016), Brasil (1988; 1996; 2005 [1998]); Souza Junior (2020; 2022), Fleuri (2003), Japiassu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalán (2003; 2006), Rojo (2006), Signorini (2006) y Silva (2009). Como resultado, el estudio destaca la presencia de una relación intercultural, interdisciplinaria y transdisciplinaria en la búsqueda de una educación de calidad en su totalidad.

Palabras-clave: Educación Escolar Indígena; Interculturalidad; Interdisciplinariedad; Transdisciplinariedad; Aprendiendo.

1. INTRODUÇÃO

A história dos indígenas brasileiros perpassa por períodos de silenciamento e de resistência. Antes da criação dos primeiros movimentos indígenas, na década de 1970, vigoraram, no país, discursos de homogeneidade cultural dos grupos étnicos minoritários, responsáveis por enfatizar visões monolíticas do ser-indígena, desde a perspectiva mais romântica, que o coloca como ingênuo, protetor da natureza e incapaz

de compreender outras culturas, à perspectiva mais colérica, que cria uma imagem de índio agressivo, selvagem, arredio e preguiçoso. Curiosamente, tais discursos foram legitimados pelo próprio Estado, que, em vez de oferecer condições para manutenção da identidade indígena, categorizou-os de acordo com seu grau de contato com outros grupos culturais — indígenas isolados, indígenas em via de integração e indígenas integrados (Brasil, 1973).

A partir da década de 1970, os povos indígenas iniciaram, por meio de organizações tradicionais (de modelo indígena) e formais (de caráter jurídico), movimentos em busca de seus direitos básicos e da manutenção de suas identidades. Em razão desse engajamento coletivo, a Constituição de 1988 assegurou ao indígena o seu direito de preservar sua língua, sua cultura e sua tradição.

Segundo a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-ACRE, s.d.), habitam 16 povos indígenas: Apolima Arara, Ashaninka, Huni Kuin, Jaminawa Arara, Jaminawa, Kuntanawa, Madijá (Kulina), Manxineru, Nawa, Nukini, Noke Koi, Puyanawa, Shanenawa, Shawādawa (arara) e Yawanawa, além dos “isolados”, cujas línguas se distribuem em três famílias linguísticas: Pano, Aruak e Arawa, somando aproximadamente 32 mil indígenas (IBGE, 2022) que compõem sua população. Destes, cerca de 14 mil são do povo indígena Huni Kuin, os quais vivem principalmente nos municípios de Tarauacá e Feijó.

A realização desta pesquisa, portanto, é justificada pela urgência de se pensar em estratégias pedagógicas que, em concordância com as necessidades vigentes de cada povo indígena e com os documentos oficiais voltados para a Educação Escolar Indígena, possibilitem um ensino intercultural, comunitário, específico e diferenciado, capaz de atender suas reais necessidades (Acre, 2018a; 2018b).

Algumas inquietações nos levaram a escrever este artigo, dentre elas, tentamos responder alguns questionamentos para compreender melhor como se dava o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva intercultural na escola indígena, principalmente do povo Huni Kuin, localizado no município de Tarauacá, onde nasci, no estado do Acre. Dessa forma, pretendemos responder a questões como: que contribuições podem oferecer um projeto interdisciplinar e transdisciplinar de uma instituição formal de ensino em uma comunidade indígena? Quais questões identitárias são construídas mediante o projeto interdisciplinar e transdisciplinar da Festa Katxanawa desenvolvido na escola? De que forma um trabalho didático interdisciplinar

e transdisciplinar pode ser ressignificado no espaço escolar indígena a fim de atender as demandas dessa comunidade?

Para tanto, estruturamos este artigo em três partes, a saber: na primeira seção, temos como intuito situar o leitor no tema principal desta pesquisa, diferenciando a educação indígena da educação escolar indígena, além de apresentar uma abordagem sucinta dos povos indígenas do Acre, principalmente do povo Huni Kuin (Kaxinawá), abordando seus costumes e seus rituais, dentre eles a Festa Katxanawa. Traçamos um panorama geral da educação escolar indígena no Brasil, destacando dispositivos legais e iniciativas realizadas, sobretudo no Acre, onde as comunidades indígenas se encontram em processo de reconhecimento. Na segunda seção, traçamos um panorama geral da educação escolar indígena no Brasil, apresentada através da perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, com a intenção de demarcar o lugar da Linguística Aplicada (LA) no rol das Ciências Sociais, trazendo métodos utilizados por pesquisadores da área. Na última seção, abordamos estratégias pedagógicas de fortalecimento identitário, na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, partindo de uma contextualização histórica, a fim de discorrer sobre suas características e sua interface com a esfera educacional, através da Festa Katxanawa, do povo Huni Kuin, do estado do Acre.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O POVO HUNI KUIN

Desde o período da colonização, vêm ocorrendo, no Brasil, iniciativas voltadas à educação dos povos originários, assumidas, inicialmente, pela Igreja e pelo Estado. Entretanto, ao longo da história, mudanças foram promovidas, a fim de que a velha política de assimilação, largamente disseminada até a Constituição de 1988 e caracterizada pela proposta de uma “escola para os índios”, fosse substituída pela educação escolar indígena, pensada em consonância com o movimento indígena de forma mais ampla. Nesse sentido, busca-se, a partir da década de 1980, construir um projeto de educação escolar que seja, a um só tempo, diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue, adequado à realidade desses grupos étnicos.

No período colonial, implementou-se, no Brasil, o projeto educacional assumido pelos jesuítas, o qual partia dos valores disseminados pela Igreja Católica — que, àquela época, perdia fiéis para o protestantismo — e dos interesses da Coroa

Portuguesa. Nesse sentido, em sua fase de execução, que havia iniciado na Europa, coube à Companhia de Jesus difundir a fé católica no Novo Mundo e, com isso, moldar os povos originários segundo o modelo de homem vigente no século XVI, conforme vemos em Azevedo (1944, p. 290):

Para esse trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tomaram de uso corrente em quase todos os colégios.

Séculos após a construção das primeiras “escolas de ler e escrever”, a educação colonial, originalmente firmada pelos jesuítas, continuou sendo reproduzida, inclusive por missionários de outras ordens religiosas, como os capuchinhos. Contudo, os impactos da educação colonial nas aldeias não servem como único motivo para justificar o retardamento de avanços na educação escolar indígena.

É consenso entre os pesquisadores que, no tocante à educação escolar indígena, a década de 1980 corresponde ao seu principal divisor de águas, já que a Constituição — em especial o § 2º do artigo 210, que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem — estabelece que as ações pedagógicas passem a fixar, em sua organização, a continuidade de um modo de vida próprio aos índios.

A Constituição de 1988 desencadeou importantes avanços para a educação escolar indígena, dentre os quais, no âmbito legislativo, podemos destacar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que registra, em seu texto, o reconhecimento dos processos educativos diferenciados e o apoio ao desenvolvimento de programas voltados para educação escolar bilíngue e intercultural e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que, dentre suas vinte metas, estabelece a universalização da educação básica regular e da modalidade de jovens e adultos (EJA), atendendo às especificidades das comunidades indígenas.

O Instituto Socioambiental (ISA) e a Wikinativa (2024) afirmam que o povo indígena Huni Kuin (chamados também de Kaxinawá) é um dos 16 povos indígenas que habitam no Estado do Acre e que pertencem à família linguística Pano, que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e no sul do Amazonas, abarcando respectivamente a área do Alto Juruá e Purus

e o Vale do Javari. As aldeias no Brasil (no estado do Acre) se espalham pelos rios Tarauacá, Jordão, Breu, Muru, Envira, Humaitá e Purus (Aquino, 1994). A Terra Indígena da Praia do Carapanã está situada às margens do Rio Tarauacá, distante da cidade de Tarauacá aproximadamente 90 quilômetros e só tem acesso por meio de transporte fluvial. A viagem pode demorar de quatro horas a quatro dias, dependendo da embarcação que será utilizada.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), o povo indígena Huni Kuin possui muitos rituais, como o nixpupimá, que é um batismo, um rito de iniciação que acontece a partir do momento em que comemoram pela primeira vez o nixpu (planta da mata usada para fazer uma tintura que tingem os dentes de preto). Os bakebu (crianças) tornam-se txipax e bedunan, isto é, meninas e meninos. Eles são diferenciados pelo sexo e aptos a serem iniciados nas tarefas e nos papéis específicos de seu sexo. Um outro ritual praticado pelos Huni Kuin é o chamado txidin, que acontece anualmente no xekitian, tempo do milho verde, ou depois de um rito funerário por uma morte importante (um chefe ou xamã). A saudade e a tristeza provocadas pela perda podem ameaçar a vitalidade e o bem-estar da comunidade e o txidin serve para reforçar a fé na vida e levantar o ânimo: sua finalidade é proteger os vivos. O txidin caracteriza-se pelos cantos dewe (que contam a criação do mundo), pela dança do líder de canto (txana xanen ibu) e de seu acompanhante, aprendiz, sapateando de costas, com búzios nas canelas, e pelo vestuário do líder de canto.

A festa chamada Katxanawa (Figura 1) é um ritual da fertilidade e também dos legumes. Existe em várias versões e pode iniciar o festival do nixpupimá. Segundo informações de um dos caciques do povo Huni Kuin (Aldeia da Praia do Carapanã), normalmente o Katxanawa acontece várias vezes ao ano. Visualmente, o ritual é caracterizado pela dança dos yuxin da floresta (cobertos dos pés à cabeça com a palha da jarina e pintados, nas partes que aparecem por baixo da palha, com urucum), ao redor do tronco oco da paxiúba (tau pustu, katxa). O tronco é cortado, descascado e esvaziado dentro da mata pelos homens da metade que ficou com o papel ritual de invasor. O katxa é o símbolo do útero e referência ao tronco oco onde foram criados os primeiros Huni Kuin. Esse elemento feminino é enfeitado com tubos de macaxeira e banana, símbolos masculinos. Já um grupo de homens começa a dança saindo da mata como yuxin da floresta, que invadem a aldeia, cantando. Esse é o elemento central do rito: os invasores da floresta são inicialmente recebidos com hostilidade, e a outra metade, que não foi para a mata, representa o interior, os huni kuin, que pegam suas

armas para receber os inimigos. Mas logo depois de se aproximar dos yuxin da floresta, as aramas são deixadas de lado e os dois grupos dançam juntos ao redor do katxa, chamando todas as plantas cultivadas pelos nomes. Além da dança e do canto por uma safra abundante com a ajuda dos yuxin da floresta, o katxanawa implica a troca ritual de caça e peixe entre as metades. Assim, um verdadeiro katxanawa é precedido pela caça coletiva, por cada metade separadamente, de dez dias a duas semanas. De manhã é uma metade que dá, de noite, a outra. O mesmo acontece com a dança (ISA, 2023).

Figura 1: Festa Katxanawa na Aldeia Água Viva, Terra Indígena Praia do Carapanã/AC



Fonte: de autoria própria (2025).

Por meio da Festa Katxanawa, o povo Huni Kuin oferece à comunidade a oportunidade de se reunir, fortalecer sua cultura e celebrar suas tradições, sendo que, durante toda a duração do ritual, são realizadas diversas outras ações, como cantos, danças e cerimônias sagradas. Trata-se de um momento importante para a expressão cultural, além de promover o encontro entre gerações, pois os mais jovens têm a oportunidade de aprender sobre os costumes, crenças, língua, cantigas, conhecimento e valores ancestrais. É comum haver troca de conhecimento com outros grupos indígenas também, fortalecendo laços e promovendo a preservação da diversidade cultural. A festa geralmente acontece durante o período de safra, quando há abundância de alimentos e representações artísticas. Além das atividades tradicionais, também podem ocorrer exposições de artesanato, mostras culturais, palestras e feiras de produtos típicos do povo Huni Kuin.

A educação escolar indígena do povo Huni Kuin não é diferente dos demais povos indígenas espalhados por todo o Brasil. Há uma preocupação e uma busca pelo direito da manutenção da língua, costumes, crenças e tradições. Por isso, a necessidade de uma educação diferenciada que se distancie de certo modo da educação escolar não indígena. Com base nisso, nota-se que a educação escolar indígena é caracterizada, segundo expressam os documentos citados anteriormente, a partir de uma abordagem bilíngue, intercultural e também interdisciplinar e ao mesmo tempo transdisciplinar (Silva, 2009).

Em consonância com o pensamento de Meliá (1999), acreditamos que as comunidades indígenas, distribuídas pelo território nacional, sustentam alteridades diferentes, as quais são repassadas para as futuras gerações por meio de estratégias firmadas pelos indígenas, dentre as quais a ação pedagógica construída por eles em sua própria aldeia. A escola, desatenta a essa realidade, durante décadas esvaziou sua ação pedagógica, comprometendo a alteridade dos povos indígenas com currículos e metodologias superficiais que prezam tão somente pelo individualismo. Defendemos, contudo, uma concepção de educação escolar indígena que respeite a sua ancestralidade e que promova práticas pedagógicas que contemplem uma educação intercultural, diferenciada, bilíngue de qualidade e com objetivos e métodos específicos, dentre os quais se destaca a participação da comunidade no processo educativo, tendo em vista que “é precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida” (Meliá, 1999, p. 15).

Dessa forma, o povo Huni Kuin, do estado do Acre, na busca por consolidar uma educação diferenciada e intercultural, utiliza, em seu Projeto Político Pedagógico Intercultural (PPPI), anualmente colocado em prática nas escolas localizadas em suas terras, a Festa Katxanawa como ponto de partida para o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, trabalhando os conhecimentos da sua língua materna, da língua portuguesa, da história, da geografia, da arte e de demais disciplinas. Iremos abordar, de maneira específica, como de fato é trabalhada essa festa no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas do povo Huni Kuin nas próximas seções.

3. A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Levando em consideração os elementos constitutivos da educação escolar indígena, cabe fazermos alguns recortes acerca do modo como podemos articular estes

conceitos: transdisciplinaridade, interculturalidade e educação bilíngue, no contexto das escolas indígenas. Haja vista, que, apesar dos documentos mencionados citarem esses conceitos, não há uma maior explicação e esclarecimento com o fim de situar o modo como eles podem ser pensados e ao mesmo tempo utilizados no âmbito da educação escolar indígena.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Souza Junior (2022), compreendemos a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar a partir do diálogo e do contato com áreas e disciplinas que não necessariamente se encontram vinculadas à educação. Isto é, a interdisciplinaridade diz respeito ao diálogo entre disciplinas, sejam elas vinculadas à mesma área de concentração ou a áreas distintas, ao passo que a transdisciplinaridade se constitui em um movimento que ultrapassa os limites disciplinares. Nesse sentido, tais conceitos dialogam com a Linguística Aplicada, por meio de seus principais interlocutores, a saber: Moita Lopes (2006), Rojo (2006), Rajagopalan (2003; 2006), Signorini (2006) e Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011).

Souza Junior (2020, p. 6-7) nos ensina que:

Apesar de certo que áreas como a Linguística, Biologia, Neurociência, Filosofia, Antropologia, entre muitas outras, podem colaborar de forma muito significativa junto à produção de conhecimento a respeito da compreensão sobre o fenômeno da linguagem, parece ser muito mais certo que os conceitos construídos conjuntamente por esses domínios, valendo-se de uma abordagem ao mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, poderão nos levar a compreensões e caminhos ainda não descobertos.

O autor afirma, ainda, que a abordagem interdisciplinar/transdisciplinar, no contexto das escolas indígenas, é de fundamental importância, na medida em que possibilita não apenas que o sujeito indígena se aproprie dos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena, mas, sobretudo, que os conhecimentos apreendidos e construídos na escola dialoguem com as práticas culturais das comunidades, possibilitando leituras e olhares para além da palavra, no que se refere ao ensino de línguas, abrangendo, portanto, a própria cosmologia indígena (Baniwa, 2016).

O conceito de interculturalidade é muito importante na Educação Escolar Indígena, porque consiste numa interação dinâmica entre as diversas culturas, tornando-se essencial, já que o contato entre diferentes culturas, sejam elas indígenas

ou não indígenas, é algo que se mostra de forma clara nas escolas.

Segundo Souza Junior (2022), a abordagem intercultural fornece elementos que podem nos ajudar na busca de soluções para os possíveis problemas que possam aparecer do movimento de interação dinâmica entre culturas no interior da escola indígena, uma vez que se espera que a interação entre culturas distintas seja apreendida enquanto fonte de enriquecimento mútuo e respeitoso, possibilitando, portanto, o diálogo a partir de uma unidade que não anule as diferenças.

Souza Junior (2022) afirma ainda que é possível que se entenda por intercultural essa relação dinâmica entre processos identitários socioculturais distintos, cujo objetivo, entre outras coisas, centra-se na possibilidade de integrar essas culturas e identidades distintas numa unidade que as integre e não anule, reforçando que essa concepção se mostre muito importante no universo da educação escolar indígena, visto que há um contato entre a cultura indígena e não indígena nas escolas, bem como entre diferentes culturas indígenas, sendo relevante, portanto, que se articule uma discussão no sentido de possibilitar o respeito e a integração dessas diferentes práticas culturais numa unidade que as valorize e não silencie ou exclua.

Esta pesquisa parte do princípio de que, para a melhor compreensão das práticas linguísticas em um mundo marcado pelas desigualdades, faz-se necessário levar em conta o seu vínculo com as relações de poder e com a ideologia, de modo que questões de ordem social, cultural e política, desconsideradas em muitos trabalhos em função da falsa neutralidade científica, ocupem uma posição de destaque na pesquisa, o que certamente romperá com as formas tradicionais — influenciadas pelo cartesianismo das “ciências duras” — de investigação na área de Letras (Pennycook, 1998).

Nos últimos quinze anos, conforme observa Moita Lopes (2013), a Linguística Aplicada tem se preocupado com as possíveis relações entre linguagem e classe social, gênero, sexualidade, raça, visando construir novos conhecimentos a esse respeito. Nas palavras do próprio autor, “[...] hoje há uma tendência cada vez maior de compreender nossas sociabilidades de classe social, raça, idade, gênero, sexualidade etc. como móveis, transitórias, fragmentadas e, principalmente, performativas” (Moita Lopes, 2013, p. 232).

Portanto, realizar uma pesquisa com foco em projetos que contemplam a transdisciplinaridade implica um posicionamento político alinhado aos princípios éticos assumidos pela LA, uma vez que, ao projetar melhorias para uma comunidade indígena,

o linguista aplicado adota uma postura de renarrar ou redescrever a vida contemporânea, respondendo a questões atuais e de grande pertinência social (Pennycook, 2006).

Ao falar em identidade, Souza Junior (2022) afirma que se faz necessário compreender que, nas relações de poder polarizadas, quem se encontra no papel de opressor tem interesse em inferiorizar ao máximo a cultura dos subalternos, fazendo-os acreditar que o ideal seria assimilar uma cultura mais sofisticada, capaz de torná-los civilizados. Contudo, ainda que apresente um efeito muito danoso aos grupos oprimidos, tal prática colonizadora não foi criticamente analisada e combatida, talvez porque os conceitos de identidade se distanciavam do seu sentido político. A identidade étnica do indígena corre o risco de ser questionada pela sociedade, uma vez que, ao adotar para si um modo de viver oposto ao que lhe é tradicional, ele rompe a percepção unilateral do não indígena, de modo que este não aceita o que está hodiernamente instalado. Certamente, a partir daí, surgirão diversos modos de (des)caracterizar os povos nativos, inclusive no âmbito acadêmico (Souza Junior, 2022).

Segundo Pereira (2019), a identidade indígena, para existir, depende de outras identidades, porém, conforme podemos observar na história dos povos tradicionais, é na diferença que a opressão se manifesta, pois, não conseguindo o indígena alcançar completamente a cultura do não indígena, mas também não conseguindo, por força do preconceito social, assumir sua identidade étnica, vê-se numa posição que o coloca, mais uma vez, como um sujeito descentrado à margem da sociedade. Ele é falado, mas não fala.

Acreditamos que, com vistas a garantir sua existência, combater a violência colonial e descolonizar a mente da sociedade civil, o contradiscurso do colonizado terá como alicerce a defesa de sua identidade reinventada, a qual consiste na união dos costumes tradicionais somado a um novo repertório cultural, adquirido a partir do contato interétnico com outros povos, em uma sociedade dinâmica. A fim de que isso seja possível, falar parece não ser uma ação suficiente, pois, para que o diálogo exista, é necessário que o interlocutor, de algum modo, responda ao enunciado. Nesse sentido, pensar em estratégias com o propósito de se fazer escutar parece ser tão importante para o subalterno quanto o próprio ato de falar.

Na perspectiva dos indígenas, como também na de outros sujeitos em condição de subalternidade, falar sobre identidade étnica é uma forma de um grupo auxiliar outros em seu processo de autorreconhecimento e reivindicação pelo direito de quem é,

principalmente quando consideramos a linguagem como constituidora da subjetividade, da identidade e dos significados (Weedon, 2004).

Nos últimos anos, mesmo após o reconhecimento de seus direitos no âmbito jurídico, a luta dos povos indígenas continua tendo, entre suas reivindicações, a demarcação de terras e o direito à saúde e à educação escolar diferenciada, que contemplem sua ancestralidade e seus interesses, os quais se relacionam à sua sobrevivência cultural.

4. A FESTA KATXANAWA: PROJETO INTER E TRANSDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade nasceu para “preencher as lacunas de um pensamento científico mutilado por uma exagerada e inevitável especialização e para que possam ser abordadas inteligentemente as complexidades percebidas e exigidas pela ação” (Japiassu, 2006, p. 27).

Em relação à transdisciplinaridade, podemos afirmar que é uma abordagem que busca ir além das fronteiras disciplinares tradicionais, integrando diferentes áreas de conhecimento para abordar problemas complexos. Vai além da interdisciplinaridade, que envolve a colaboração entre disciplinas estabelecidas, ao integrar também aspectos que vão além das fronteiras disciplinares e o foco está na construção de uma compreensão completa e abrangente, onde são considerados diferentes possibilidades e pontos de vista.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, embora distintas em seus alcances, compartilham o objetivo comum de superar os limites impostos pelas estruturas tradicionais do conhecimento fragmentado. A interdisciplinaridade busca o diálogo e a integração entre duas ou mais disciplinas, promovendo trocas metodológicas e conceituais que enriquecem a compreensão de um objeto comum. Já a transdisciplinaridade vai além dessa integração, propondo uma abordagem mais abrangente, que ultrapassa as fronteiras disciplinares e incorpora saberes não acadêmicos, como os conhecimentos populares, culturais e espirituais.

Segundo Japiassu (2006), a transdisciplinaridade valoriza a colaboração, a interação e a troca de conhecimento entre diferentes especialistas, promovendo a integração de perspectivas e a criação de soluções mais abrangentes e eficientes. É uma abordagem que reconhece que muitos problemas não podem ser totalmente compreendidos ou resolvidos dentro dos limites das disciplinas individualmente e,

portanto, requerem uma visão multidimensional.

Por meio do ritual Katxanawa, festa realizada anualmente pelos Huni Kuin, iniciam-se as atividades festivas e são repassados os ensinamentos guerreiros e outros aspectos relacionados a este. Ou seja, a festa do KatxaNawa será o ponto de partida para o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento: Língua Materna, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e demais disciplinas de forma integrada, nas quais os conhecimentos perpassam cada uma dessas ciências sem limites e sem fronteira. O conhecimento integral de todas as áreas é concebido sem divisão, ampliando a visão dos Huni Kuin e promovendo uma visão mais holística e complexa da realidade, reconhecendo que os fenômenos contemporâneos exigem respostas que nenhuma disciplina isolada é capaz de oferecer. Para efeito didático, o projeto pedagógico interdisciplinar, transdisciplinar e indisciplinar contempla todos os componentes curriculares, como podemos observar em parte do PPPI do povo indígena Huni Kuin, da Terra Indígena (TI) da Praia do Carapanã, situada no Estado do Acre.

Em relação à língua materna, como não existem textos na língua indígena Huni Kuin que descrevem esse ritual, os professores indígenas, juntamente com os caciques, pediram ajuda de alguns membros da comunidade que conheçam a festa e que já participaram dessa cerimônia, para narrarem o procedimento do ritual aos alunos. A partir dessa atividade, os alunos escrevem textos em sua língua materna do ritual narrado e, assim, é passado para a atividade de tradução bilíngue. No final da atividade, todos os alunos possuem a festa documentada em língua portuguesa, assim como na língua Huni Kuin.

Em relação à língua portuguesa nas escolas dos Huni Kuin, tem sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais. É importante destacar que a língua portuguesa pode ser para os povos indígenas um instrumento de defesa de seus direitos legais, políticos, sociais, bem como um meio para ampliar seu conhecimento e o da humanidade. Dessa forma, os alunos terão acesso a vários gêneros textuais, mais especialmente à tipologia textual narrativa ao gênero “rito” e “lendas”. Geralmente, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e médio têm um contato maior com os textos em língua portuguesa, em que são realizadas atividades de escrita e de leitura, bem como destacando os trabalhos de retextualização dos diferentes gêneros textuais estudados. Vale ressaltar que, nessa atividade, o professor não indígena da escola indígena auxilia o aluno na estruturação de uma frase, pois sabemos que a língua Huni Kuin possui uma estrutura diferente da nossa.

Na Matemática, os professores da escola dos Huni Kuin da Praia do Carapanã levaram os alunos para verem o Rio Tarauacá, que fica ao lado da Terra Indígena, e observaram o quanto o nível estava enchendo e subindo no barranco, facilitando o trabalho de porcentagem, probabilidade e estatística. Além disso, podiam trabalhar com as quatro operações em relação à quantidade da safra dos diversos produtos que colheram (milho, macaxeira, açaí, cupuaçu, etc.) em relação ao ano anterior.

Os objetivos didáticos da Geografia são conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura (quanto às formas de orientação espacial, à posição geográfica, aos sistemas de representação espaciais, aos sistemas de classificação do relevo, do clima, dos solos etc.). Diferentes espaços geográficos são apresentados no ritual Katxanawa, ora durante os ensinamentos passados, ora durante as danças e corridas de tora. Todos esses elementos fazem parte da realização dessa cerimônia. São estudados os espaços usados durante o ritual (o território indígena, a distância a cidade de Tarauacá, o pátio, o rio, a mata, os arredores das casas, dentre outros). Essa abordagem propicia o trabalho de orientação e conhecimento do aluno a respeito do espaço físico onde o ritual é entoado.

Em relação à História, os professores criam situações para que os alunos possam recontar oralmente narrativas sobre os outros tempos ou informar aos colegas os dados obtidos em uma pesquisa. Nesse momento, os alunos podem realizar um estudo comparativo entre o rito Katxanawa e o que foi narrado por alguns membros da comunidade. A partir desses dados, os alunos poderão descrever e narrar as modificações existentes.

Em relação à Arte e à Cultura, é importante salientar que “nas sociedades indígenas a arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social” (RCNEI, 1998, p. 288). Nesse sentido, o professor que ministra a Arte e a Cultura destaca os elementos que constituem o ritual: música, mito, dança, pintura corporal, dentre outros aspectos relacionados a essa cerimônia. Assim, os alunos formam pequenos grupos a fim de apresentar cada um dos aspectos pertencentes a esse ritual.

Além de incluir esses diferentes conhecimentos, o Projeto Pedagógico Intercultural contempla estudos sobre a história do povo Huni Kuin, apresentando os conhecimentos ancestrais numa perspectiva social, histórica, política e econômica,

permitindo uma formação intercultural e ampla dos direitos dos povos indígenas com o objetivo de atender as reais necessidades e anseios da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo consistiu em analisar os impactos de um projeto interdisciplinar e transdisciplinar desenvolvido em uma escola indígena da comunidade da Praia do Carapanã, do povo Huni Kuin, localizada na cidade de Tarauacá, Acre. Para tanto, partimos de alguns questionamentos que, conforme afirmamos na introdução, serão agora respondidos.

O primeiro deles seria responder à questão sobre as contribuições que pode oferecer um projeto interdisciplinar e transdisciplinar de uma instituição formal de ensino em uma comunidade indígena. O estudo revelou diversos aspectos, dentre os quais: o uso orientado da língua para atender as reais necessidades da comunidade em geral. Diante disso, a comunidade é convidada a participar e pôde expressar seus interesses, utilizando-se, estrategicamente, da língua (falada e escrita) e dos conhecimentos locais para alcançar os objetivos traçados.

Já em relação às questões identitárias que são construídas mediante o projeto transdisciplinar da Festa KatxaNawa desenvolvido, o estudo levou-nos a refletir sobre os posicionamentos identitários assumidos por todos os envolvidos no projeto, bem como nas negociações decorrentes deles. Em consonância ao que vem acontecendo no cenário político brasileiro e internacional, no qual os povos indígenas têm buscado reafirmar sua identidade étnica no mundo globalizado e comunicativamente integrado, a comunidade indígena da Praia do Carapanã teve acesso a um conjunto de atividades, por meio das quais pôde expressar suas tradições e práticas culturais. Dessa forma, a escola deixou de ser uma instituição que os domesticava, forçando-lhes a assimilar uma cultura compreendida como civilizada e passou a assumir uma posição de respeito frente às suas particularidades. Desse modo, podemos dizer que, à medida que os alunos indígenas expressaram suas tradições e práticas culturais nas ações atreladas ao projeto transdisciplinar, estiveram eles, em sentido inverso ao que foi historicamente estabelecido, domesticando a escola.

O questionamento referente a de que forma um trabalho didático interdisciplinar e transdisciplinar e a fala podem ser ressignificados no espaço escolar, a fim de atender às demandas dessa comunidade, permitiu-nos pensar nos usos que fazemos da

linguagem nas aulas de língua materna. Nesse projeto didático, percebemos que o professor não foi o único interlocutor da produção verbal dos alunos. As cenas de leitura, escrita e fala analisadas sinalizam a necessidade de se rever as exigências do currículo escolar, o qual precisa contemplar, em sua organização, o macrocontexto social no qual as escolas, assim como as outras instituições, se inserem. Dessa forma, para que a aprendizagem da língua materna se dê de forma efetiva e não reducionista, consideramos que as atividades devem sempre partir de situações comunicativas reais.

Percebemos que o projeto executado na escola indígena partiu da realidade local do Povo Huni Kuin, possibilitando aos alunos, professores, caciques e comunidade em geral a efetiva participação no fazer pedagógico, levando em consideração os saberes ancestrais e suas reais necessidades, além de aproximar toda comunidade da escola, dando, assim, uma contribuição ao processo de revitalização da cultura Huni Kuin.

A partir das reflexões a respeito desse campo interdisciplinar e transdisciplinar, concluímos que estas surgiram para quebrar as barreiras dos distanciamentos entre disciplinas e como forma de unificar o saber e o ser em suas instâncias, suas realidades e suas atitudes. Afinal, a interdisciplinaridade veio para fazer o ser buscar o seu interior e fazer de nós, educadores, seres mais ligados ao mundo, ao outro e à natureza.

Nessa perspectiva, os Huni Kuin têm buscado formas de desenvolver uma prática educativa, valorizando os saberes tradicionais do grupo. Como percebemos neste trabalho, a aldeia e seu entorno oferecem as ferramentas que possibilitam um ensino contextualizado, no qual os professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas das aldeias se esforçam no sentido de construir, junto com estudantes e toda a comunidade, uma educação escolar que seja verdadeiramente diferenciada e indígena.

REFERÊNCIAS

ACRE. Lei nº 3466 de 26 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena.** Diário Oficial do Estado do Acre: Rio Branco, AC, n. 12.459, 26 dez 2018a.

ACRE. Lei nº 3467 de 27 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público.** Diário Oficial do Estado do Acre: Rio Branco, AC, n. 12.460, 28 dez 2018b.

AQUINO, Terri Valle de; IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Kaxinawa do rio Jordão**: história, território, economia e desenvolvimento sustentado. Rio Branco: CPI-AC, 1994. 272 p.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. (Org). **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. p. 41-56.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei no 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Planalto, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, Diário Oficial da União de 21 dez. 1973. p. 13.177, seção 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, [1998] 2005.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 29/11/99, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

CAXINAUÁ. **Wikinativa**, 2024. Disponível em: <https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Caxinau%C3%A1> Acesso em: 06 jan 2024.

COMISSÃO PRÓ-INDÍO DO ACRE – CPI/ACRE. Povos e terras. **CPI**, s.d. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/> Acesso em 10 jan 2024.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL- ISA. Povos Indígenas no Brasil. **ISA**, s.d. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1)) Acesso em 05 jan 2024.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez. 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. 1a.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa. **Letramento e educação escolar indígena: análise de uma experiência descolonial**. (Dissertação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. **Novos estudos sobre línguas indígenas**. Brasília: UNB, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A**, v. 9, n. 1, 1993.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SOUZA JUNIOR, Airton Santos de. **Construções identitárias em enunciados de "seringueiros/as acreanos/as"**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2020.

SOUZA JUNIOR, Airton Santos de. Educação escolar indígena no estado do Acre: a construção de atividades a partir dos temas transversais do RCNEI. **Revista Juçara**, v. 06, n. 02, p. 08 - 27, Caxias -MA, 2022.

WEEDON, Chris. Subjectivity and Identity. In: WEEDON, Chris . **Identity and Culture: narratives of difference and belonging**. Great Britain: The Open University Press. 2004, p. 1-21.

Carlos Augusto de Andrade BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela UFAC (1999). Mestre em Educação pela UFAC (2021) com dissertação sobre gestão democrática e inclusão na rede pública de Rio Branco. Atualmente, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). Áreas de Interesse: Educação inclusiva, gestão democrática, políticas educacionais e estudos etnolinguísticos/ancestralidade, incluindo contribuições para a educação escolar indígena. Apresentou pesquisas em revistas e eventos nacionais sobre a ancestralidade do povo Huni Kuĩ no contexto da Educação Escolar Indígena. Atua como professor da Rede Municipal de Rio Branco, Acre. E-mail: carlos-augusto2019@outlook.com.br. ORCID: <https://orcid/0000-0003-1074-169X>

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

Graduação em Letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Tocantins (1990). Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino\aprendizagem de L2 pela Universidade de Brasília-UnB (2007) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de línguas Adicionais e Língua materna. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT (Nível: Mestrado e Doutorado) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína. ORCID: <https://orcid/0000-0001-6696-7845>. E-mail: selma.barbosa@ufnt.edu.br

REVISOR DE LINGUAGEM

Alice Silveira da Silva

E-mail: alicesvr.revisao@gmail.com

Recebido em 27. outubro.2025

Aceito em 11. novembro.2025