



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

JOSÉ CRISTIANO DA SILVA

**A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR INDÍGENA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA PUYANAWA**

CRUZEIRO DO SUL

2026

JOSÉ CRISTIANO DA SILVA

**A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR INDÍGENA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA PUYANAWA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha

CRUZEIRO DO SUL

2026

**A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR INDÍGENA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA PUYANAWA**

JOSÉ CRISTIANO DA SILVA

Dissertação apresentada em 25/03/2026 para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva
Universidade Federal do Acre
Membro Interno – PPEHL

Prof. Dr. Jósimo da Costa Constant
Universidade Federal do Acre
(Membro externo – CEL-UFAC)

Prof. Dr. José Valderi Farias de Souza
Universidade Federal do Acre
Membro Externo – CEL

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

“Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelhinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós”. (**Gilberto Freyre**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia para comigo quando orei para conseguir ingressar e concluir essa etapa da minha vida acadêmica. Por ter me dado força, coragem e sabedoria para vencer os obstáculos, as barreiras, os desânimos e pelos livramentos encontrados ao longo desta árdua caminhada, mostrando que é o Deus das causas impossíveis.

À minha grande mãe e minha rainha Maria Rosália Pereira da Silva, que, com muito esforço e determinação criou seus 08 (oito) filhos. Viúva, saiu de sua terra natal, município de Marechal Thaumaturgo, após a morte de meu pai, vítima de picada de serpente venenosa. Com muito suor, trabalhando dia e noite, conseguiu criar seus filhos, que hoje são todos profissionais e pais de família. Dedico a ela essa importante conquista.

Ao meu amado filho, Cristhyan Felipe, que, assim como minha mãe, sempre esteve ao meu lado, sendo minha inspiração e motivação mesmo nos momentos em que não dispunha de tempo para ele. Ainda assim, sempre soube me organizar e planejar para que cada momento disponível pudesse estar aproveitado com meu primogênito, que sempre esteve ao meu lado nas horas de escrita e leitura das literaturas.

Aos meus irmãos: Girlei Marcos, Benedito da Silva, Eliana Silva, Marineide Pereira, Maria Irenilde, Lares Paulino e Edemildes Paulino. A cada um de vocês, sou imensamente grato, pois, em muitos momentos estiveram me motivando e incentivando a não desistir, apesar da exaustão, cansaço e esgotamento físico e mental que muitas vezes me trouxeram desânimo e vontade de desistir.

Ao meu orientador Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha que além do profissionalismo, traz em sua essência um ser humano incrível. Nosso contato ao longo desse percurso se desenhou à base do diálogo, respeito, empatia, companheirismo, dedicação e compromisso. Com certeza, não foi por acaso que Deus o colocou na minha vida, quando mais precisei. Justo quando minha antiga orientadora se desligou do programa PPEHL, o senhor foi mais que um orientador, foi e é um verdadeiro amigo por quem tenho imenso respeito, admiração e apreço. Obrigado sobretudo pela paciência, tendo em vista as muitas vezes que não foi possível por enes fatores entregar os trabalhos dentro do prazo. Mas, com muita compreensão e colaboração, sempre entendeu minhas condições.

Aos renomados professores da Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta de Cruzeiro do Sul e integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva e Prof. Dr. José Valderi Farias de Souza. Agradeço pelas contribuições, considerações e sugestões que possibilitaram o aprimoramento da escrita da minha dissertação de mestrado.

À liderança do povo Puyanawa, na pessoa do cacique e líder espiritual Joel Ferreira de Lima (*Xanâybu Divake*) por ter autorizado a pesquisa em seu povo, bem como, se disponibilizado a apoiar em qualquer demanda que estivesse a seu alcance, a começar pelo intercâmbio que fez juntamente com os professores e a diretora da Escola Estadual Indígena Ixübây Rabuñ Puyanawa.

À gestora e professora da Escola Estadual Indígena Ixübây Rabuñ Puyanawa Edevania de Araújo Alves Puyanawa (*Awĩ nãni*) pela colaboração e apoio em todas as demandas as quais surgiram enquanto estava na aldeia, durante minhas visitas na escola, pela recepção em sua residência e pelo diálogo sempre muito alegre e acolhedor. Inclusive pelas muitas xcaras de café servidas durante nossas conversas. Meu muitíssimo obrigado.

Aos *Kãdea Baytiavu*, professores da Terra Indígena Puyanawa que aceitaram participar das entrevistas que me deram as informações necessárias para elaboração da escrita dos resultados da pesquisa na comunidade Puyanawa: Edevania de Araújo Alves Puyanawa (*Awĩnãni*); Odenir Nascimento Puyanawa (*Vuxĩ*); Maria de Fátima Puyanawa (*Akutxu Peykãba*); Francisca Arlete Puyanawa (*Akutxu*), e o professor Jósimo Constat Puyanawa (*Kãdeyruyã*), que mesmo não estando atuando na escola indígena atualmente, contribuiu como docente na escola, uma vez que possui muitos trabalhos voltadas a temática indígena Puyanawa.

Não poderia deixar de agradecer também as inúmeras pessoas que, fazendo uso do poder político, tentaram colocar empecilhos para realização deste sonho. A todos que direta ou indiretamente, colocaram pedras na minha jornada. Saibam que eu soube reutilizar para construir estradas e seguir em frente. Que o bom que Deus lhes conceda vida e saúde, para que possam aplaudir de pé minha vitória.

Ao amigo Professor Doutor Jósimo Constant Puyanawa (*Kãdeyruyã*) gratidão por nossas conversas, nem sempre presenças, mas que foram importantes nessa caminhada. A você, tenho grande respeito, estima e consideração.

A Universidade Federal do Acre – Ufac, por nos proporcionar a oportunidade de percorrer novos caminhos, novas experiências e novos conhecimentos com a implementação do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado em Cruzeiro do Sul – Acre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPEHL, representado na pessoa do atual Coordenador e meu orientador Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre – Ufac, *Campus Floresta* – Cruzeiro do Sul - Acre, com suas interferências por meio de suas discussões e reflexões em cada disciplina cursada, facilitaram para que eu pudesse visualizar outros caminhos e novas perspectivas para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos amigos e colegas de Curso, em especial, ao professor Ériton Maia de Macedo, pela parceria e companhia nas viagens de ida e volta de Mâncio Lima para a Unidade RONDON onde são ministradas as aulas presenças. Por coincidência, o professor Ériton Maia foi meu professor de Filosofia no Ensino Médio, antigo 2º Grau, e agora caminhamos juntos na realização deste sonho. Que Deus abençoe grandemente sua vida e que possamos comemorar juntos essa vitória acadêmica tomando um bom café!

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens (PPEHL), Kelly, por sua empatia, dedicação, ética, profissionalismo, competência, disposição e paciência em nos atender sempre com muita serenidade e espírito de generosidade. Obrigado por me suportar até mesmo quando mandava mensagem altas horas da noite.

Finalizo aqui meus agradecimentos, mais uma vez agradecendo a Deus pela dádiva da vida, e por tudo que ele tem possibilitado realizar e conquistar na minha vida. Eu digo com toda convicção, eu tenho pessoas maravilhosas em minha vida, tive e tenho uma rede de apoio maravilhosa, gratidão meu Deus!!!

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta de Cruzeiro do Sul, e propõe abordar a formação acadêmica do professor indígena na reconstrução e resgate da cultura e da língua (oral e escrita), na terra Indígena Puyanawa. A justificativa para a escolha deste objeto de pesquisa partiu das observações nas mudanças de hábitos na organização social do povo Puyanawa que acarretam “apagamento” da língua e demais elementos específicos que caracterizam a cultura deste povo. O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma a formação em nível superior do professor indígena contribui em sua prática didática na escola indígena, referente a revitalização da língua e cultura Puyanawa. O problema de pesquisa foi a seguinte: Em quais aspectos a formação acadêmica do professor indígena pode contribuir para o resgate da língua e da cultura dos Puyanawa, tendo como público-alvo, as novas gerações que estudam na escola da referida TI? Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico de autores indígenas, como: Lima (2023), Constant (2024), Paula (1992), Kaxinawá (2002), Mariani (2005), Grupioni (2006), Walker (2012), Silva (2013), Lima (2018), Rosa (2019), dentre outras bases teóricas. Na segunda parte metodológica, optei por uma abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas com professores indígenas, além da análise documental em livros de registros, sequências didáticas, planos de curso do professor indígena, relatos gravados em áudio e vídeo, e participação em eventos culturais na Terra Indígena Puyanawa. Os resultados mostraram que a formação acadêmica dos professores da terra indígena Puyanawa tem sido um importante avanço para a fortalecimento de um ensino de qualidade e para os projetos de reavivamento dos elementos identitários como a língua, mas não têm tido efeito prático para o resgate e avivamento da língua tradicional, visto que os professores formados não estudam a língua Puyanawa nos cursos de licenciatura.

Palavras-Chave: Licenciatura indígena; Formação de professores indígenas; Prática pedagógica em escola indígena; Educação e cultura de povos tradicionais; Povo Puyanawa.

ABSTRACT

This research is being developed within the scope of the Postgraduate Program in Humanities and Languages Teaching - PPEHL, at the Federal University of Acre – UFAC, Floresta Campus in Cruzeiro do Sul, and proposes to address the academic training of indigenous teachers in the reconstruction and recovery of culture and language (oral and written) in the Puyanawa Indigenous territory. The justification for choosing this research topic stemmed from observations of changes in habits in the social organization of the Puyanawa people that lead to the "erasure" of the language and other specific elements that characterize the culture of this people. The general objective of this research is to investigate how the higher education of indigenous teachers contributes to their teaching practice in indigenous schools, regarding the revitalization of the Puyanawa language and culture. The research problem of this work was as follows: In what aspects can the academic training of indigenous teachers contribute to the rescue of the language and culture of the Puyanawa, targeting the new generations studying at the school in the aforementioned Indigenous Territory? To achieve the objective proposed in this research, I first carried out a bibliographic survey of indigenous authors, such as: Lima (2023), Constant (2024), Paula (1992), Kaxinawá (2002), Mariani (2005), Grupioni (2006), Walker (2012), Silva (2013), Lima (2018), Rosa (2019), among other previously selected theoretical bases. In the second methodological part, I opted for a qualitative approach using semi-structured interviews as the main data collection strategy, through the narratives of the subjects involved (indigenous teachers), notebooks with notes from the interviews conducted with the participants, logbooks, teaching sequences, course plans of the indigenous teacher, audio-recorded accounts, and participation in cultural events in the Puyanawa Indigenous Land. The results showed that the academic training of teachers from the Puyanawa indigenous territory has been an important step forward in strengthening quality education and in projects to revive identity elements such as language, but it has not had a practical effect on the rescue and revival of the traditional language, since the trained teachers do not study the Puyanawa language in their undergraduate courses.

Keywords: Indigenous undergraduate education; Indigenous teacher training; Pedagogical practice in indigenous schools; Education and culture of traditional peoples; Puyanawa people

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PBF- Programa Bolsa família

CF- Constituição Federal de 1988 (Art. 26 e 78).

FAPI- Formação Acadêmica do Professor Indígena.

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IRP – Ixübbây Rabuĩ Puyanawa

ISA- Instituto Socioambiental

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/1996).

PPEHL- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.

RCNEI (1998), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SPI- Serviço de Proteção ao Índio.

TI- Terra Indígena Puyanawa.

UFAC- Universidade Federal do Acre.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Vocabulário Puyanawa organizado pelo médico João Brulino de Carvalho em 1927.....	40
Imagem 02: Antiga escola José Agostinho, na aldeia Ipiranga.....	58
Imagem 03: Escola Ìxũbãi Rabuĩ Puyanawa em 2026.....	63
Imagem 04: Entrevista com a gestora da Escola Ìxũbãi Rabuĩ Puyanawa Devania de Araújo Alves Puyanawa (<i>Awĩ nãni</i>).....	72
Imagem 05: Entrevista realizada com o professor Odenir Nascimento Puyanawa (<i>Vuxĩ</i>) em sua residência em novembro de 2026 na terra indígena Puyanawa.....	79
Imagem 06: Povo Puyanawa reunido para realização de dança típica no V Festival Atsa Puyanawa edição de 2023.....	92
Imagem 07: Acadêmicos do Curso de Letras Espanhol do Campus Floresta no 3º dia do V Festival Atsa Puyanawa - edição de 2023.....	93
Imagem 08: Jovens Puyanawa se preparando para apresentação durante o V Festival Atsa Puyanawa edição de 2023.....	95
Imagem 09: Alunos do Ensino Médio da Escola Ìxũbãi Rabuĩ Puyanawa durante o V Festival Atsa edição de 2023.....	97
Imagem 10: Jovens Puyanawa pintando seu parente durante o V Festival Atsá Puyanawa edição de 2023.....	109
Imagem 11: Mulheres Puyanawa em dança típica durante o V Festival Atsá Puyanawa - edição de 2023.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. As consoantes da língua Puyanawa/ <i>vada kuĩ</i>	32
Quadro 02. As vogais da língua Puyanawa/ <i>vada kuĩ</i>	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO I: A LÍNGUA INDÍGENA PUYANAWA E SEU APAGAMENTO FRENTE AO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO	20
1.1. ASPECTOS MORFOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PUYANAWA.....	28
1.2. O PROCESSO COLONIZATÓRIO DOS PUYANAWA E AS ESTRATÉGIAS DE COMINAÇÃO DO COLONIZADOR.....	35
1.3. APAGAMENTO DA LÍNGUA PUYANAWA E SEUS REFLEXOS NA CULTURA TRADICIONAL DO POVO.....	43
2. CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR (DOS E PARA OS) INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA CULTURA TRADICIONAL	51
2.1. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	52
2.2. UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL NA ESCOLA IXUBÃY RABUÏ PUYANAWA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	56
2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PUYANAWA: DO ACESSO E PERMANÊNCIA, À INSERÇÃO NA PRÁTICA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO POVO PUYANAWA.....	63
3. CAPÍTULO III: VOZES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR INDÍGENA PARA O RESGATE E FORTALECIMENTO DA LÍNGUA E CULTURA NATIVA NA TERRA INDÍGENA PUYANAWA.....	67
3.1. EFEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES PUYANAWA.....	71
3.2. INTERLOCUÇÕES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES COM OUTRAS FORMAS DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE: O CASO DO FESTIVAL ATSA PUYANAWA.....	92
3.3. O QUE SE ESPERA EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PUYANAWAS.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS I	111
ANEXOS II.....	122
ANEXOS III.....	124

INTRODUÇÃO

Desde que os cursos de graduação específicos para formação de docente foram firmados como política pública, vem ganhando cada vez mais pauta no cenário da educação escolar indígena, aplicar as práticas pedagógicas e os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial nas aulas e nos processos de formação na escola indígena. Neste trabalho iremos investigar as implicações da formação acadêmica na atuação docente e no resgate da língua oral e escrita, bem como investigar as estratégias utilizadas para o reavivamento dos demais aspectos da história e cultura deste povo indígena Puyanawa.

Após longos anos de lutas por um curso de graduação específica para a formação do professor indígena, o Campus Floresta atualmente oferta o Curso de Licenciatura Indígena (CLI), específico para alunos indígenas que residem e trabalham como educadores em escolas indígenas. A graduação tem proporcionado um encontro de diversas etnias, dentre eles, os Naua, os Nukini, os Puyanawa, os Arara-Jaminawa, Huni Kuĩ, Ashaninka, Shanenawa, Apurinã, dentre outros.

As diversidades culturais que ocorrem no ambiente acadêmico entre os professores da graduação com os alunos das diferentes etnias são riquíssimas e importantíssimas para o enriquecimento do diálogo, especialmente com o compartilhamento das vivências, conhecimento de mundo e saberes didático-pedagógicos. Além dessas interações, o ambiente acadêmico é também território da aquisição de novas metodologias que podem ser aplicadas por professores na escola indígena, em especial, os professores da Terra Indígena Puyanawa¹.

A educação escolar indígena tem ganhado cada vez mais respaldos legais a partir da criação de importantes marcos regulatórios os quais fundamentam os princípios educacionais da escola indígena, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, o Artigos 26 e 78 da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), o RCNEI (1998), Referencial Curricular

¹A Terra Indígena Puyanawa é dividida em duas comunidades: Barão e Ipiranga, ambas localizadas no município de Mâncio Lima, estado do Acre, às margens dos rios Moa e Azul, afluentes do rio Juruá. As primeiras informações sobre o povo Puyanawa datam do início do século XX e constituem relatos de viajantes ou missionários, na exploração do Vale do Juruá (Walker, 2013). A nomenclatura a qual será utilizada nesta pesquisa sobre a escrita do nome da referida Terra Indígena será “Puyanawa”, ainda que os primeiros registros escritos apontem para o uso do vocábulo “poyanaua”, ora “poinawa”, dentre outras variações que existem segundo cada escritor, e, portanto, serão respeitadas.

Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, os PCNs (2002), além do Projeto Político e Pedagógico das Escolas (PPP).

A formação pedagógica de docentes indígenas no CLI tem se mostrado uma grande conquista, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a comunidade onde vivem esses professores, em sua árdua missão não somente de educar, mas de manter, resgatar e fortalecer sua cultura, tão prejudicada e, de certa forma, apagada ao longo do processo de colonização e povoamento de suas terras pelo colonizador. Tendo em conta o penoso processo de hibridismo cultural e dominação imposto aos indígenas, a formação acadêmica desses professores que antes vinham exercendo a função de docentes apenas com o nível médio, promove mudanças não somente no nível de escolaridade, mas, sobretudo, na atualização dos docentes para novos desafios de contribuir pedagogicamente na revitalização da cultura e quiçá, da língua do povo.

Em outras palavras, a graduação específica para o professor que atua na escola indígena, pode ser uma alternativa na construção do senso crítico em relação a sua importância como indivíduo que irá colaborar na escola, mediando diálogos oportunos com seus alunos e/ou na gestão escolar, interagindo com os mais antigos da comunidade, e atuando na preservação e resgate das tradições ancestrais, na conscientização de lutar por direitos e pela preservação de da história e cultura, contra a discriminação, a indiferença e a ignorância das pessoas quanto aos modos de vida tradicionais.

Cabe ressaltar que, na grade curricular da graduação na licenciatura indígena do Campus Floresta, não há disciplinas específicas na Língua Puyanawa (*Ũdikikuĩki*), ou qualquer outra língua tradicional. A graduação promove a preparação destes profissionais de forma sincronizada entre os saberes acadêmicos, os saberes tradicionais/ancestrais destes acadêmicos, visto que os acadêmicos do Campus Floresta (principalmente os do CLI), vêm das mais diversas terras indígenas da região.

A formação é bem mais que uma simples certificação em nível superior para o professor da TI Puyanawa, para que, de fato possa ser capacitado para ensinar as novas gerações sobre a língua, a história e a cultura. Conforme nos mostra Silva (2013, p. 100),

[...] A formação superior precisa ter objetivos que vão muito além da simples certificação que dará aos alunos. Não adianta ter como único objetivo conferir um diploma porque isso não significa muito, na medida em que não resolve os problemas de desnutrição, segurança alimentar, de cuidado com o ambiente, entre outros. Essa deve ser a grande filosofia norteadora dessa formação.

Esta pesquisa faz parte da linha de Pesquisa 01 - Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens-, que adotou a oportunidade de investigar a importância da formação acadêmica do professor indígena, como uma chave para resgatar os elementos culturais apagados ao longo dos anos. A pesquisa parte da seguinte questão de estudo: é possível que os professores licenciados, possam colocar em prática os conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial para a construção de novos métodos e práticas pedagógicas para o fortalecimento da cultura e da língua do grupo étnico em questão?

Desde que iniciei minhas primeiras visitas *in loco* na TI, contei com a colaboração de antigos colegas de trabalho como a Dona Lurdes, que durante muitos anos trabalhou na Creche *Ādebaiky* e no Ensino Fundamental nos anos iniciais, assim como os *Kādea Baytiavu*, tal como os professores *Vuxĩ* (Odenir Nascimento), *Akutxu* (Francisca Arlete), *Kunĩwaway* (Eduardo Lima), e sua esposa *Xinã* (Maria Valéria). Além destes, tive a honra de conhecer outros novos colaboradores (professores), que muito contribuíram para o enriquecimento de dados da minha pesquisa, os quais serão citados nos capítulos seguintes.

Sobre a implicação do pesquisador com o objeto estudado, registro os relatos de meus pais e avós, de que nasci na boca do Rio Tejo, alto rio Juruá, município de Marechal Thaumaturgo, onde vivi com minha família até os 04 anos de idade, no antigo Seringal Restauração (hoje Vila Restauração), situada às margens de um rio Tejo, afluente do rio Juruá. Meu pai era um seringueiro caboclo e minha mãe filha de ribeirinhos. Tiveram 9 filhos (uma falecida), e hoje minha família está composta por 3 mulheres e 5 homens.

Após o falecimento de meu pai vítima de picada de cobra, conhecida como *surucucu-de-barranco*, minha mãe vendeu a propriedade do seringal e viemos para Cruzeiro do Sul, onde passamos apenas alguns meses na casa de minha tia, irmã de minha mãe. Em 1989, mudamos para Mâncio Lima, fixando residência próxima ao Colégio Padre Edson de Oliveira Dantas, no Bairro José Martins, centro da cidade. Em 1993, aos 07 anos, me mudei com minha família para o bairro Guarani, onde ainda resido até os dias atuais. Com muito esforço e dificuldades para estudar, consegui concluir o Ensino Fundamental (1998) e o Ensino Médio Magistério (2000). Em 2008, ingressei na Universidade Federal do Acre-Campus Floresta, na primeira turma do Curso de Letras Espanhol, curso que concluí em 2012. Em 2014, concluí a Pós-Graduação em Língua Portuguesa também no Campus Floresta da Ufac. Após 4 tentativas, finalmente consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, em 2023, onde estou me aventurando numa nova fase de minha vida enquanto pesquisador do extremo oeste ocidental.

Nesse contexto, situo minha implicação enquanto pesquisador da temática indígena. Na pesquisa em curso, ao investigar a contribuição da formação acadêmica dos professores indígenas para o fortalecimento da língua e cultura do povo Puyanawa, procuro identificar as ferramentas norteadoras utilizadas por esses professores (graduados/graduandos), em seu fazer docente.

Como afirmam Nicácio e Miki (2023), a formação de professores indígenas e a valorização de sua atuação como agentes de transformação e de preservação da cultura e identidade dos povos indígenas é um fator crucial para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas e da sociedade como um todo.

Assim, a **problemática** deste estudo se formula na seguinte questão: Em quais aspectos a formação acadêmica do professor indígena pode contribuir para o resgate da língua, história e da cultura, das novas gerações deste povo Puyanawa? Defendo a ideia de que, o professor graduado possa ser visto como um importante contribuinte no processo de resgate e fortalecimento da cultura indígena, visto que sua formação acadêmica proporciona o despertar para uma visão crítica sobre a reavivamento da cultura tradicional.

O **objetivo geral deste trabalho** é investigar de que maneira a formação acadêmica do professor indígena pode contribuir para o resgate da língua e cultura nativa na terra indígena Puyanawa em sua prática didática, frente a preocupante extinção de falantes da língua nativa, bem como, o interesse em manter as tradições e costumes típicos desse povo não apenas como mera forma de atração turística e econômica, mas como um elemento construtor da história do município de Mâncio Lima e do próprio povo Puyanawa.

Partimos da ideia de que o diálogo com professores, alunos e anciãos da aldeia, observando sua cultura, sua organização social e, sobretudo o uso e domínio da língua Puyanawa promoverá acesso a um conjunto de dados e descobertas.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi dividida em quatro fases. Primeiramente, realizei um levantamento bibliográfico, recorrendo às narrativas de alguns importantes pesquisadores da região do Vale do Juruá, sendo alguns deles, professores indígenas do povo Puyanawa e ex-alunos do PPEHL, que possuem trabalhos produzidos e publicados, abordando a questão cultural e linguística. Dentre as obras analisadas, destaco os trabalhos do Professor Jósimo da Costa Constant (*Kãdeyruya*) intitulado: “*Vãda Kuĩ: Um estudo etnográfico e linguístico do Povo Puyanawa*” (2024); “A insignificância do ser: narrativas do povo indígena Puyanawa” da autora Maria de Nazaré Rodrigues de Lima (2018), o trabalho de dissertação da professora Kely Costa de Lima (2023), “*Ensino da língua indígena na escola Ixũbã̃y Rabuĩ Puyanawa no Ensino Fundamental I: a ferramenta agregadora para o*

fortalecimento cultural”, a pesquisa de dissertação do Professor Aldir Santos de Paula sobre o tema: “*Poyanawa a Língua dos Índios da Aldeia Barão: Fonologia e aspectos Fonológicos e Morfológicos*” (1992); e a pesquisa de Doutorado da professora Maristela Rosso Walker (2012) com o título: “*A identidade Puyanawa e a Escola Indígena*”. Somam-se a eles, os estudos realizados nas obras dos autores: Paula (1992), Kaxinawá (2002), Schiel (2004), Grupioni (2006), Lessin (2011), Walker (2012), Silva (2013), Lima (2018), Rosa (2019), Soares (2013), Gilberto (2015), Bittes (2023), Lobo (2018), Nicácio e Miki (2023).

A segunda parte, será a realização de visita *in loco* (pesquisa de campo) na terra indígena Puyanawa para a realização de entrevistas previamente agendada com 05 professores escolhidos. O critério de seleção destes docentes é que sejam graduados e/ou graduandos no CLI e/ou outros cursos de licenciatura, para coleta de dados. Além destas estratégias de construção de dados, lançamos mão da análise documental, para o enriquecimento dos dados. Após esses levantamentos, passamos a análise e registro dos dados, sendo esta a quarta fase da pesquisa.

A pesquisa de campo é defendida por Gil (2002, p. 53), como sendo “muito utilizada nas áreas da educação, sociologia, saúde e administração, sendo desenvolvida basicamente através da observação do grupo estudado, de entrevistas e interpretações das experiências vivenciadas”. Nesse caso, convidei os seguintes professores indígenas: Prof. Odenir Nascimento (*Vuxĩ*); Prof. Eduardo Lima (*Kunĩwaway*); Profa. Maria Valéria (*Akutxu Xinã*), Profa. Francisca Arlete, (*Akutxu*), e o professor Doutor Jósimo Constant Puyanawa que atuou durante muitos anos como docente na escola indígena da TI. No caso do professor Jósimo, os encontros aconteceram em julho de 2025, em uma residência localizada no centro do município de Mâncio Lima.

As entrevistas semiestruturadas com os professores são os principais métodos de construção dos dados, pois mesmo após as leituras das obras que narram a história da colonização e o apagamento da língua tradicional, foi possível obter informações valiosas sobre como a formação em nível superior possibilitou, e está contribuindo para que estes docentes atuem com mais conhecimentos, experiências e didáticas voltadas ao fortalecimento de sua língua e cultura.

A utilização do método entrevista como instrumento metodológico foi indispensável, considerando ser um trabalho de campo em que o pesquisador esteve em constante contato com o público. Ressalta-se a importância dessa técnica para coleta de dados de cunho qualitativo, seguindo sempre um rigor metodológico. Os registros obtidos através das entrevistas com os docentes foram indispensáveis para o enriquecimento do trabalho.

A pesquisa está organizada em 03 (três) capítulos. O primeiro tem como tema, **“A língua indígena Puyanawa e seu apagamento frente ao processo de colonização”**, onde se discute os principais motivos que levaram a *quase* total extinção da língua falada pelo povo Puyanawa ao longo dos anos, relacionando estas perdas ao processo de colonização da Amazônia ocidental. O referido capítulo apresenta um panorama do “apagamento” da língua nativa, ao longo do processo de colonização, delineando as principais marcas deste processo. Ainda neste capítulo, faremos as seguintes abordagens como subitens: Os Aspectos morfológicos e estruturais da língua Puyanawa, com ênfase na escrita, pronúncia e demais aspectos da gramática Puyanawa; O processo colonizatório dos Puyanawa e as estratégias de dominação do colonizador, apresentando os pioneiros, os objetivos do colonizador e como ocorreu os primeiros contatos com os povos nativos. Para fechar o capítulo, descreve-se sobre o apagamento da língua Puyanawa e seus reflexos na cultura tradicional do povo.

No segundo capítulo, apresenta-se como tema central de discussão, **“A educação escolar (dos e para os) indígenas como estratégia de fortalecimento da cultura tradicional”**. Neste ponto delineiam-se as características da educação escolar indígena, sua implantação entre os Puyanawa e como uma educação diferenciada pautou as políticas de formação dos professores que atuam na comunidade. O capítulo está subdividido nos seguintes subtítulos: Principais características da educação escolar indígena; um olhar sobre a prática educacional na escola Ixubãý Rabuñ Puyanawa: organização e funcionamento da educação escolar indígena; e A formação de professores indígenas Puyanawa: do acesso e permanência, à inserção na prática formativa na educação indígena do povo Puyanawa.

O terceiro e último capítulo tem como título, **“As vozes sobre a importância da formação acadêmica do professor indígena para o resgate e fortalecimento da língua e cultura nativa na terra indígena Puyanawa”**. Serão analisadas e discutidas as vozes de professores indígenas sobre a importância da formação acadêmica recebida em cursos superiores e como essa formação tem contribuído para o resgate, fortalecimento e expansão da identidade do povo Puyanawa. Elencou-se como subtítulos para esta última seção da pesquisa: Os efeitos da formação acadêmica na prática docente dos professores Puyanawa; Os Interlocuções da formação acadêmica dos professores com outras formas de fortalecimento da identidade, como as festividades realizadas pelo povo Puyanawa, como o Festival Atsa Puyanawa; e por fim, a formação acadêmica imprimindo perspectivas nas políticas de lideranças do povo, com ênfase na participação do professor graduado e/ou pós-graduado na elaboração de propostas didáticas inovadoras e efetivas sob a ótica do resgate do uso da língua pelos alunos. Ao final deste capítulo realiza-se a análise das entrevistas dos participantes,

conectando-as às fundamentações teóricas abordadas neste trabalho e integrando outras perspectivas temáticas relevantes para a pesquisa. O locus deste trabalho é a escola Ixübây Rabuñ Puyanawa;

1. CAPÍTULO I: A LÍNGUA INDÍGENA PUYANAWA E SEU APAGAMENTO FRENTE AO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO.

Neste capítulo, conheceremos o “apagamento” da língua e cultura Puyanawa, mediante o processo colonizatório empreendido na origem e fundação da cidade de Mâncio Lima, discutindo como se deu o dominação linguística e cultural do povo Puyanawa, e quais as estratégias de dominação estabelecidas pelo colonizador.

Assim como para muitos povos tradicionais, com o povo Puyanawa não houve exceção na colonização forçada, massacrante e, porque não dizer, exterminadora. Como sabemos, esse método foi utilizado no Brasil desde a chegada dos portugueses, e se espalhou para o resto do território brasileiro até os dias atuais, o que mudou drasticamente os modos e costumes do povo puyanawa, até então possuidor de uma cultura e língua própria. Estes foram forçados a abandonar suas terras, seu modo de vida e a trabalhar em regime de escravização para o colonizador, Coronel Mâncio Agostino Rodrigues de Lima². Antes do processo de colonização, segundo Paula (1992),

o grupo habitava as margens do rio Juruá, mas após a chegada dos primeiros exploradores, por volta de 1857, migrou para uma região situada entre Paraná dos Mouras e o rio Moa (Castelo Branco, 1950: 28). Ficaram incógnitos até 1913, quando foram “pacificados” por Mâncio Lima, após doze anos de tentativas. Nesta tarefa ele foi auxiliado por Antônio Bastos, que, se fazendo passar por índio, foi aceito na aldeia (Paula, 1992, p. 16).

Esse encontro não foi amigável. Apesar de os colonizadores estarem acompanhados por outros nativos, no ato do contato muitos correram e se esconderam em diversos espaços na mata, principalmente mulheres e crianças. Muitos dos homens capturados foram mortos na tentativa frustrada de fuga. Outros recebiam castigos físicos e intimidações em frente de suas

² A literatura apresenta o Coronel Mâncio Lima como o principal pioneiro na criação e desenvolvimento da Vila Japiim elevado à categoria de Vila em 1912. Mas, para os povos nativos, em especial o povo Puyanawa foi o principal responsável pelo massacre de vários indígenas, além dos métodos terríveis de tortura utilizados para evitar fugas e punir os fugitivos capturados.

famílias, como forma de puní-los e deixar um alerta para aqueles que quisessem se aventurar em novas fugas.

A estratégia de sobrevivência na mata, desagregou o povo, que se separou, com uma parte se fixando na floresta profunda, e outra parte ficando refém dos captadores de indígenas. A experiência da dominação, passa a ter reflexo em várias esferas da vida e cultura do povo Puyanawa. Um dos campos afetados foi a língua, pois o convívio com os não indígenas, pressupunha adaptações no sistema comunicativo, como a adesão à língua portuguesa. Esse processo, fez com que, paulatinamente, os indígenas fossem se afastando de sua língua tradicional.

Vale destacar que língua Puyanawa pertence ao subgrupo da família linguística Pano, uma das maiores famílias linguísticas indígenas da América do Sul. A maioria dos falantes nativos da língua Puyanawa (*Vãda Kui*), faleceu, restando apenas alguns poucos que ainda dominam as expressões orais. Os falantes chamam a língua de *Ûdikuî*, que significa "língua verdadeira" (Bittes, 2023).

Antes da chegada do homem branco, não se conhecia, nem se falava, nem se ensinava em outra Língua. Segundo Constant (2024), a figura do Coronel Mâncio Lima foi tão expressiva que até hoje seu nome é visto como um dos pioneiros do povoamento e surgimento do atual município que leva seu nome (Mâncio Lima), o mais ocidental do Brasil. A força do coronel operou em diversos campos, como, por exemplo, na inserção da língua portuguesa como língua a ser adotada pelo povo Puyanawa, forçando as novas gerações e os mais velhos a aprenderem e falarem somente em português.

Constant (2024), em sua pesquisa de doutoramento, se vale das narrativas da senhora Railda Manaitá, onde ela afirma que, “o coronel nunca mandou matar ninguém, nem castigou ninguém por fazer uso da língua, mas ele queria que nós aprendêssemos logo o português porque na nossa língua ele não conseguia entender nada, só se a gente apontasse ou dissesse algum gesto dizendo o que era”. A narrativa da anciã, sugere uma conformação às estratégias do colonizador, operada pela simpatia ou sentimento de amparo para com o povo Puyanawa. Essa posição não é unânime entre o povo, e muito menos entre os pesquisadores da temática indígena. Autores como Paula (1992), Walker (2012), Silva (2013) e Lima (2023) afirmam que, era o próprio Coronel que dava as ordens de execuções, violentas formas de punições, torturas e castigos físicos.

A literatura acima mencionada aborda a forma como o colonizador desconsiderou e menosprezou a cultura dos povos tradicionais. Mesmo após muitas conquistas previstos na CF de 1988 (Constituição Federal), a visão inferiorizante sobre os povos tradicionais ainda permeia

o campo social do homem “branco”. A proposta de uma sociedade justa e igualitária prevista pela legislação brasileira nunca foi de fato efetivada, dado a maneira como a maioria das pessoas se manifesta sobre a valorização da cultura e costumes desses povos. A afirmação de Kaxinawá (2002), demonstra como os indígenas se veem frente à cultura e políticas dos brancos. Diz o autor:

[...] Nós, que somos chamados de índios, acompanhamos a nossa tradição, e depois que conhecemos os nossos direitos, nós mudamos também, mas a tradição ninguém mudou. O branco acompanha a tradição dele, mas nós temos a nossa tradição. Dentro das terras indígenas, com relação a história que nós fazemos, a nossa própria cultura é uma tradição. Na aldeia, nós temos a história da caça que a gente mata na floresta e traz para dentro de casa, para sustentar a família. Tem também a pesca no igarapé, a gente pesca um tipo de peixe que tem no rio, também para sustento. Quando fazemos o roçado, já temos que saber quando vai estar pronto para colhermos a roça. Além disso, nós plantamos o legume. Tudo é a nossa tradição que nós vivemos, no presente. E a nossa história (Kaxinawá, 2002, p. 17).

Embora as políticas de proteção aos indígenas remontem ao ano de 1910, quando foi criado o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), a consolidação de direitos e o acolhimento das diferenças destes em relação aos não indígenas, ainda não são plenamente disponíveis. O SPI surgiu para combater ocorrências de genocídio em terras indígenas como resultado dos avanços e implantações dos seringais. A Presidência da República foi o órgão governamental, do qual o Coronel Mâncio Lima solicitou, através de uma carta enviada ao SPI, explorar a região sobre o pretexto de colonizar para catequizar o povo tradicional que habitava no local. Constant (2024), menciona que,

[...] tudo não passou de uma grande farsa, pretexto e porque não dizer uma oportunidade para o coronel Mâncio Lima adentrar nas terras indígenas e se apossar de tudo. Mas afirmar que houve um genocídio e massacre dos Puyanawa, também é exagero, pois mesmo frente às represálias, não houve assassinatos em série, mortes constantes, extermínio em massa com o objetivo de exterminar o povo Puyanawa para se apossar de suas terras. Houve repreensões, castigos físicos, violência psicológica, exploração de mão de obra escrava a mando do coronel, forçamento para aprender a falar em português, dentre outros acontecimentos. (Constant, 2024, p. 67)

De acordo com Paula (1992), desde que foram descobertos pelos *Dawá* no início do século XX até a morte do coronel Mâncio Lima em 1950, não havia indícios de quaisquer entidades ou doutrinas religiosas atuando na região, ainda que o catolicismo fosse predominante no Brasil. Além disso, o tempo de cativeiro (1916-1930), quando houve maior repressão quanto o uso da língua nativa, não foi tempo suficiente para o apagamento definitivo da língua, e isso pelos seguintes fatores:

- a) Apenas os mais jovens dos Puyanawa conseguiam aprender o idioma português, mas ainda assim, dominavam a língua nativa *Ūdikuî* (Língua verdadeira), principalmente nos diálogos e conservações do cotidiano;
- b) O assassinato do cacique *Wēwakāy*, não apenas impôs medo aos Puyanawa, mas também revolta em obedecer às ordens dos capangas do coronel e do próprio coronel resultando consequentemente em castigos físicos,
- c) Considera-se o período de colonização apenas o tempo em que o Coronel Mâncio Lima ocupou e permaneceu em terras indígenas, (pouco mais de 40 anos), e logo após sua morte em 1950, os Puyanawa estavam novamente “livres”, para continuar suas tradições se assim o quisessem;
- d) A grande maioria dos antigos nativos fluentes da língua *Ūdikuî*, permaneceram vivos após a morte do referido Coronel Mâncio Lima, bem como os que já haviam nascido na aldeia Barão. Todos os estes ainda dominavam fluentemente a Língua materna;
- e) O processo de colonização/dominação não tinha como principal objetivo “exterminar” a língua tradicional, considerando que, no dia a dia, os nativos não falavam português e sim, a língua nativa.
- f) Após a morte do coronel Mâncio Lima, permaneceu na aldeia, cerca de 60% de pessoas falantes fluentes da Língua Puya, outros 40%, da geração que havia nascido na aldeia. Este último grupo frequentava a escola Marechal Rondon estudando a língua portuguesa com a professora Railda Manaitá (Paula, 1992).

Outro ponto a ser discutido, é que na verdade o coronel Mâncio Lima apenas se aproveitou de uma Lei³ para garantir sua presença de forma legal na região, mas ele não tinha a menor intenção de catequizar esses indivíduos, pois o mesmo era adepto da Maçonaria, sendo um dos precursores dessa instituição na região. Resumindo, não havia nenhum religioso na comitiva do coronel que pudesse realizar a missão de catequização do povo tradicional (Constant, 2024).

Em relação ao “desuso” da língua tradicional, é correto afirmar que houve a substituição da língua materna (*Ūdikuî* ou língua verdadeira), pela língua portuguesa. Esse processo é chamado por Mariani (2005) de “colonização linguística”

A colonização linguística é da ordem de um acontecimento discursivo, produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou

³ RODAPÉ EXPLICANDO ESSA LEI

ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos “línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais”, em condições de produção tais que uma dessas línguas “chamada de língua colonizadora” visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada (s) (Mariani, 2005, p. 42).

Naquele momento, o colonizador não fazia ideia dos resultados futuros que se viriam a se mostra, e até mesmo algumas poucas décadas antes de os Puyanawas retomarem sua autonomia cultural, política e social garantida pelo instinto SIP (Serviço de Proteção ao Índio).

É verdade que a língua Puyanawa (*Ũdikikuĩki*), teve seu processo de apagamento e quase extinção no decorrer das décadas seguintes. O período de cativeiro que durou de 1916 a 1930 foi talvez o período mais crítico. Segundo Lima (2023), desde a fundação da Aldeia Barão no início do século XX, o povo *Puya* (Povo do sapo), teve sua cultura, língua e tradições sistematicamente dizimadas a mando do coronel Mâncio Lima. Ao passo que o processo de colonização avançava, e, o povoamento da Vila Japiim se expandia, mais ondas migratórias chegavam à região, em especial os nordestinos que somavam e se casavam com nativas, formando o processo de miscigenação.

Esse período também chamado de *captura* ou *correrias* durou cerca de 14 anos, a partir de 1916, quando o Cacique Napoleão (*Wêw kây*) foi assassinado por capangas a mando do Coronel Mâncio Lima. Foi a partir desse período que houve de fato a domesticação e tentativa do ensino na língua portuguesa na primeira escola construída na aldeia Barão, chamada Escola Marechal Rondon, conduzida pela professora Railda Manaitá, fluente da língua nativa. Contudo, a supervisão de ensino da língua portuguesa para o desuso da língua nativa estava sob a supervisão do coronel Mâncio Lima. O objetivo do coronel era sobretudo, facilitar a comunicação com a mão de obra escrava, e com os futuros falantes, as crianças e os jovens (Constant, 2024).⁴

Com o rápido processo de expansão dos seringais no final do século XIX e início do século XX, cada vez mais novos povos indígenas foram dominados, tendo suas culturas e tradições completamente modificadas. Segundo os relatos de Constant, os primeiros contatos entre os *Dawá*, ocorreu por volta do ano de 1911, em uma expedição comandada pelo Coronel Mâncio Lima. Contando com a ajuda de mateiros conhecedores da região, além de outros indígenas, conseguiram localizar a maloca onde se encontravam boa parte dos Puyanawa.

⁴ “*Dawá*”, termo utilizado pelos Puyanawa para designar os indivíduos não índios na época da colonização, mas que ainda é utilizada atualmente, ainda que muito raro.

Lima (2023), contudo, contraria alguns dados importantes da visão de Constant (2024). Segundo ele, não se pode afirmar taxativamente que houve um “massacre” do povo Puyanawa com teor de genocídio, visto que na época em que houve o contato com os *Dawá* (não-índios), o povo Puyanawa contava-se entre 300 e 400 indivíduos espalhados pelas matas. Utilizar o termo genocídio, seria, no mínimo exagero, considerando que o colonizador não iria eliminar sua principal mão de obra naquele momento.

Lima (2018) apresenta uma nova versão numérica do povo Puyanawa nos anos mais recentes, evidenciando a narrativa de Constant (2024) quanto ao pequeno número desse subgrupo da família pano.

[...] Os povos Puyanawa estão localizados no município de Mâncio Lima – Acre, na Aldeia Barão, onde por muito tempo, durante a exploração da borracha e expropriação dos nativos, foi propriedade (tomada dos nativos) do Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues Lima, “coronel de barranco”, temido por todos da região. Segundo dados de 2014 (SIASI/SESAI), eles formam um grupo de 745 índios, pertencentes à língua Pano (Lima, 2018, p. 3)

Por esse motivo, as literaturas relacionadas ao povo Puyanawa muitas vezes se contradizem nas narrativas, pois há divergências de fatos ocorridos e não ocorridos. Como afirma Paula (1992, p. 16) “o material bibliográfico disponível sobre o grupo é bastante escasso”.

O trabalho do médico da Comissão de Limites do Brasil com o Peru, João Braulino de Carvalho, que manteve contato com o grupo entre os anos 1920 e 1927, registra importantes fatos culturais e uma lista de palavras na língua (Paula, 1992, p. 16) como a invasão das terras e o trabalho forçado (exceto alguns trapos de roupas e alguns alimentos industrializados).

Levas de nordestinos abriram novos seringais em terras acreanas, e o contato, introduziu alguns agravos, inclusive algumas doenças que nem sempre a medicina tradicional conseguia curar. Houveram por parte desses novos moradores, castigos físicos e tortura de indígenas, como forma de punir aqueles que fugiam e até várias mortes, incluindo do próprio cacique Napoleão (*Wêw kây*) (Constant, 2024).

Apesar das violências cometidas pelos homens do coronel, e, por mais opressão que sofressem, não havia como fazê-los esquecer sua forma de falar e se comunicar na língua tradicional. “É o mesmo que você aprender a andar de bicicleta, dirigir um carro, lavar uma louça, ou fazer um café. Uma vez aprendido, nunca mais se esquece. Então como se “desaprende” a falar uma língua materna do nada?” (Constant, 2024). A influência e intervenção da cultura do Dawa deu-se de forma rigorosa e lenta, como os casamentos forçados e arranjados com as jovens indígenas.

Como já citado a colonização teve como principal estratégia a invasão das terras indígenas e o pretexto de catequização dos indígenas como forma de “domesticação” para forçá-los a aprender a língua portuguesa (Constant, 2024). O processo de colonização de um povo demanda vários fatores, principalmente o confronto, a imposição e o domínio territorial, militar, político e social. Mas linguisticamente falando, o “*colonialismo linguístico*” citado anteriormente por Mariani (2005), só aconteceu quase em sua totalidade pela falta de persistência e resistência dentro do próprio povo Puyanawa em manter seu modo de falar no “automático”.

[...] Não se extingue uma cultura da noite para o dia, de forma rápida como se imaginava o colonizador (sic). Ensinar uma nova língua e ao mesmo tempo tentar apagar uma língua materna adquirida desde a infância não era algo nada fácil (sic), nem muito menos rápido, como se imaginava. Por esse motivo, há muitas controvérsias em relação a perda cultural e linguística dos *Puya*, sendo que o colonizador não teve tanto tempo para apagar o uso falado de uma língua nativa (Constant, 2024, p. 20).

Provavelmente a língua materna está entre os elementos da aquisição de saberes humanos que não é possível esquecer, principalmente quando o indivíduo nasce e cresce no meio social onde espontaneamente, e, de forma natural, se aprende algo como o exercício da oralidade, como é o caso da língua. Contudo, o desuso e a substituição por outra língua por uma quantidade considerada de indivíduos, pode acarretar o que chamamos de “apagamento da língua materna” ou “língua oficial”.

O desinteresse em manter e revitalizar a língua e a cultura também foi observado por Paula (1992) em suas excussões pela aldeia durante a elaboração de sua pesquisa, descrevendo a situação da seguinte forma,

[...] As manifestações culturais desapareceram quase por completo. Dentre estas, a cerâmica, com vasos pintados com urucu, jenipapo e desenhados com gregas, os tecidos, redes, tangas, cestas de palha, adereços, como “diademas de penas de tucano”, II colares de dentes de macaco, “miçangas misturadas com dentes”, “tangas de penas de jacamim, corujão, mutum, arara e tucano”. Atualmente esses índios não usam nenhum adereço, e não tem nenhuma festa. O que se tem notícia é que, esporadicamente os velhos realizam o “*Mariri*”, dança tribal, mas sem nenhuma participação dos mais jovens, que não se empenham na manutenção das tradições (Paula, 1992, p. 18).

O pesquisador evidenciou com seus próprios olhos o que ainda continua acontecendo e talvez com mais intensidade, mesmo diante de projetos, ações, iniciativas e leis de incentivo para o resgate e reavivamento da língua e cultura dos Puyanawa. Se por um lado o processo de colonização foi um marco no apagamento e desuso da língua tradicional, por outro, não houve qualquer esforço ou muito pouco esforço e incentivo, tanto em aprender, quanto em ensinar.

Os poucos falantes fluentes da língua foram se isolando em suas residências, como a professora Railda Manaitá Puyanawa, primeira professora da escola indígena Puyanawa que até tentou durante muitos anos fazer esse resgate da língua por meio de aulas de ensino da língua "Ūdikuĩ" mas sem muito sucesso, evidenciando que os Puyanawa não se motivam mais em voltar a usar a língua tradicional. Vejamos o que relata Paula (1992):

[...] Entre os Poyanawa, a primeira pessoa que despertou para a necessidade da manutenção linguística do grupo foi Railda Manaitá, que, mesmo sem apoio externo e material pedagógico, tentou inculcar nos outros índios este valor, através de aulas onde a língua era ensinada. Para estas aulas, criou um alfabeto, baseado no Português, e fez uma lista de palavras e frases na língua. Após alguns meses, Railda adoeceu e o processo foi interrompido. Esperamos que, após este trabalho de descrição fonológica e morfológica da língua, as aulas passassem ser retomadas, pois este é um desejo acalentado por grande parte da comunidade (Paula, 1992, p. 20-21)

A citação acima reflete resumidamente o que realmente houve e ainda está acontecendo com o povo Puyanawa: o desuso e a falta de motivação em resgatar a própria língua por parte dos nativos. Para muitos, não há mais necessidade de aprender a falar uma língua cuja comunidade não irá compreender. Não há motivos para dialogar e promover conversação em língua tradicional, pois esse processo imprimiria dificuldade de comunicação e compreensão, uma vez que a língua portuguesa já está impregnada na mente das pessoas da aldeia.

Constant (2024) salienta que a língua portuguesa era predominantemente falada pelo colonizador e que a adesão a esta nova língua representou uma árdua inversão de valores, costumes, cultura, organização social e política, uma nova forma de vida a qual os Puyanawa não estavam acostumados a praticar.

Por isso, há de se levar em consideração que não foi fácil, mesmo impondo resistência, suportar a pressão e o medo de ser morto ou de ver um parente assassinado como ocorreu muitas vezes. Os Puyanawa estavam, portanto, à mercê dos anseios do colonizador. Não tinham a quem recorrer. Era obedecer ou sofrer as consequências dos castigos ou da morte. Apesar disso, foi construída a primeira escola na Aldeia Barão de nome 13 de Maio. As ordens eram claras: "Nada de língua nativa nas aulas, nos momentos de recreação, nas brincadeiras, nem mesmo no ambiente familiar" (Lima, 2018).

Os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados. A resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro. Em decorrência disso os africanos acabaram por se tornar o principal contingente a fornecer força de trabalho escrava a partir do segundo século da conquista (Cadernos SECAD, 2007, p. 10).

Ainda assim, não havia como controlar tantos falantes da língua nativa. A resistência em recusarem a falar em português foi uma realidade. Mas o problema estava situado no fato de que cada vez mais os Puyanawa se aproximavam da cultura do colonizador. Seus filhos e netos já adotavam a língua portuguesa como sendo a língua materna, enquanto a *Ūdikuî* ficava apenas para o uso em momentos das festividades, em breves momentos de descontração ou quando eram estimulados por alguns dos mais antigos.

[...] Podemos estimar que o número de falantes passivos, isto é, pessoas que entendem, mas não falam, corresponde a mais ou menos 10 pessoas. É interessante destacar que as crianças, que seriam os elementos perpetuadores da língua, são monolíngues em Português, o que gera um processo de obsolescência linguística ou a possível extinção deste valioso patrimônio cultural (Paula, 1992, p. 21).

A citação do autor referente à sua pesquisa realizada na década de 90, reflete o resultado e o impacto do processo de colonização do povo Puyanawa, considerando que atualmente, na TI Puyanawa existem apenas 03 pessoas falantes passivas. Nessa mesma linha de pensamento, Constant (2024) afirma que, “o processo de colonização não é o culpado pelo apagamento da língua. Considera que 70% desse apagamento tenham sido de fato pela influência dos *Dawá*. Mas nada justifica que um povo indígena em sua totalidade tenha esquecido de como falar na língua nativa por imposição de outro em tão pouco tempo” (Constant, 2024).

Entre os Puyanawa, a primeira pessoa que despertou para a necessidade da manutenção linguística do grupo foi Railda Manaitá, que, mesmo sem apoio externo e material pedagógico, tentou inculcar nos outros índios este valor, através de aulas onde a língua era ensinada. Para estas aulas, criou um alfabeto, baseado no Português, e fez uma lista de palavras e frases na língua. Após alguns meses, Railda adoeceu e o processo foi interrompido. Esperamos que, após este trabalho de descrição fonológica e morfológica da língua, as aulas possam ser retomadas, pois este é um desejo acalentado por grande parte da comunidade (Paula, 1992, p. 20-21)

Durante anos de docência, a professora Railda Manaitá ainda tentou implementar metodologias em suas aulas no intuito de motivar os alunos a fazerem o uso da língua nativa em momentos de conversação, recreativos, e/ou até mesmo com suas famílias. Contudo a reconstrução do hábito e do exercício do diálogo e da prática de uma língua deve partir primeiramente dos interlocutores que se interessarem pelo exercício da oralidade.

De acordo com Guimarães, Freire e Freire (2024), uma língua começa a desaparecer quando a comunidade perde o desejo de preservá-la. Os autores citam algumas estratégias para revitalizar línguas em perigo de extinção.

[...] Em 2004, eram faladas 6.700 línguas no planeta Terra. Mas a situação da diversidade linguística é dramática porque, em média, uma língua desaparece a cada duas semanas. Crystal afirma: “uma língua morre quando o penúltimo falante desaparece, pois então o último já não tem mais ninguém com quem conversar”. Se

uma língua que nunca foi documentada morre, é como se ela jamais tivesse existido (Guimarães, Freire e Freire, 2024, p. 109).

Vemos que o “apagamento” de uma língua acontece não em sua totalidade por influência externa, mas principalmente interna. A prática é que nos aperfeiçoa e mantém vivo o modo de viver, de falar, de ser, de conviver em construção histórica e cultural. O povo Puyanawa passou por um período de transição, ainda que forçadamente em termos culturais, sociais e políticos, assim como ocorreu em tantas outras culturas tradicionais brasileiras. No entanto, o número de falantes fluentes da língua nativa ou tradicional sempre foi considerada expressiva até meados do século XX, ainda que falassem também o português.

Paula (1992) narra em sua obra que, nos contatos estabelecidos, percebe-se a carência de métodos pedagógicos eficazes e a necessidade do ensino bilíngue. Este depende da descrição da língua Puyanawa, para que ela possa ser ensinada na escola, como acontece com outros grupos que, embora com um número pequeno de falantes, conta com algumas pessoas muito motivadas para tentar ensinar a língua indígena visando a sua recuperação

Também durante as visitas do pesquisador à TI, percebeu-se a total inexistência do uso da língua tradicional em todos os momentos de diálogos e que não foi solicitado a tradução/significado de alguma expressão, frase, oração ou vocábulo na Língua *Vãda Kuĩ*. Em certa ocasião, observou-se, por exemplo, a saída dos alunos e professores da escola, e no momento de se despedirem, todos falavam em português. Ninguém utilizou nenhuma expressão em língua tradicional na hora da despedida.

Para Constant (2024), antes, quando viviam na floresta, a educação propriamente indígena era transmitida através da oralidade. Daqui em diante, quando falo de “educação” me refiro à educação escolar. A alfabetização Puyanawa se deu, desde o começo, nos padrões ocidentais. Uma das primeiras estratégias usadas por Mâncio Lima foi a construção de uma escola na fazenda Barão. A criação da primeira escola entre os Puyanawa ainda é uma incógnita.

1.2. O PROCESSO COLONIZATÓRIO DOS PUYANAWA E AS ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO DO COLONIZADOR.

A história de colonização do povo Puyanawa não foi diferente dos demais povos tradicionais, ou seja, através da força bruta, da domesticação e dominação para utilizar o povo como mão de obra escrava. As demandas pela nova matéria prima do mercado industrial (borracha), impulsionou levas de migrantes, seringalistas, coronéis de barranco, pesquisadores e cientistas para o extremo oeste ocidental.

A colonização, em sua essência, é um processo de dominação de um povo ou território por outro, com o objetivo de explorar seus recursos e impor sua própria cultura e sistema. A "cominação" nesse contexto se refere à imposição de regras, leis, valores e práticas pelos colonizadores, que muitas vezes são incompatíveis com a realidade e as necessidades do povo colonizado (Pereira, 2018. p. 64).

Walker (2012, p. 93), narra da seguinte forma o início da colonização dos Puyanawas:

[...] Em 1905 através dos caucheiros e peruanos e mais tarde os seringueiros é que foi descoberto que naquela região do 7 de setembro existia índios. Tomando conhecimento do fato o Coronel Mâncio Lima autorizou os seus seringueiros se na verdade era exato a notícia que ele tinha sido informado. Os seringueiros sabendo da realidade o informaram que era verdade. Pois os índios sempre estão roubando nas colocações, pois os seringueiros já tinham tido vários prejuízos. Foi daí em diante que o Coronel Mâncio mandou fazer a correria, no seringal isso no período de 1909 e 1910 foi catequizado o primeiro grupo do nosso povo pelo amansador e linguística Antônio Bastos e seus companheiros que os conduziram até aqui no Barão onde foram morar no igarapé Maloca (Anotações a próprio punho de Mario Puyanawa, no caderno de planos de aula, com data de 23.08.2003) (Walker, 2012, p. 93).

Se levarmos em consideração o período cronológico entre a narrativa da autora e o falecimento do Coronel Mâncio Lima em meados da década de 1950, podemos considerar que temos quase 05 décadas de colonização e exploração sofridas pelo povo Puyanawa. Mesmo após a morte do coronel Mâncio Lima, as marcas do colonialismo continuaram presente no cotidiano dos *Puya*, pois estes já haviam se adaptado à nova cultura dos *Dawá*. Um verdadeiro regime de escravidão imposto pelo coronel, que está vivo na história desses povos, em que eram explorados de todas as formas, física e psicológica, sem direito a nada, sendo obrigados, através do “sistema de aviação”, trocar seu trabalho por alimentos, e outros produtos, sempre em dívidas com o coronel (Lima, 2018, p. 5).

A chegada do colonizador marcava definitivamente o início do fim de uma cultura tradicionalmente pura, onde os conhecimentos eram passados de geração em geração dos mais velhos para os mais jovens (Constant, 2024, p. 142). Com a chegada do colonizador, a figura do cacique também perdeu força entre os Puyanawas, pois o homem branco não o reconhecia como um líder social e político. Esse foi outra importante estratégia para o colonizador dominar de vez os nativos: eliminar as lideranças, uma vez que se tratava-se do representante majoritário do povo.

[...] Ele tinha o poder de mandar no resto do povo. Quando iam fazer serviço de caçada ou de pescaria com tinguí, o chefe combinava com o resto dos chefes de família. Assim que os caçadores voltavam, davam as caças que tinham matado para o chefe dividir. O chefe mandava distribuir pedaços de carne para. Todas as famílias do kupixawa. Depois, chamava todo mundo para comer junto. No tempo das malocas, o chefe trabalhava no roçado. Ele organizava o trabalho para que seus filhos e os outros parentes trabalhassem unidos. Faziam roçado grande, mas depois cada família ficava com um pedaço. O chefe juntava sua turma para conversar de manhã, de tarde, na hora da janta e do quebra-jejum. Assim combinava os trabalhos. O chefe também trabalhava organizando as festas. Dançavam a festa do *Mariri*. O povo todo aprendia a contar os mitos da cultura, a cantar na festa de *Mariri*, no cipó, no batismo. O chefe

também chamava o pajé para participar. Recebia outros povos, dava festas e também visitava outras malocas, acompanhado de outras pessoas, com medo de ser atacado (Kaxinawá, 2002, p. 71).

Os colonizadores eram brilhantes estrategistas de conquista, pois utilizavam dentre outras técnicas, a manipulação de indígenas domesticados para contactar com os nativos ariscos, além dos métodos de emboscadas, as caçadas na selva, e o aliciamento com objetos de pouco valor” (Lima, 2018). A técnica de “amansamento” seguia-se às estratégias, conquistando a confiança dos Puyanawa para aprender juntamente com eles, os segredos da selva, da medicina tradicional, os caminhos da mata, dos rios, e igarapés.

Enquanto para muitos nativos a presença daqueles indivíduos “estranhos” causava medo, para outros sobrevinha a admiração. Isso porque o coronel Mâncio Lima, não possuía essa patente apenas por ostentação, mas porque possuía uma força autoritária e um instinto desbravador que impunha medo e respeito aos Puyanawa que tanto conheciam a selva bem mais que o coronel. Sabendo disso, fez uso de homens experientes e valentes, bem como, motivou seus capatazes a aprenderem as técnicas de sobrevivência de selva com os nativos.

As contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira tiveram início logo após a chegada dos portugueses a estas terras. Os indígenas ensinaram a eles as técnicas de sobrevivência nas florestas e como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos colonizadores, estavam os nativos como guias e prestadores de serviços, além de aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ou ainda como mão de obra nas frentes de expansão agrícola ou extrativista (Guimarães e Freire, 2024, p. 13).

Conforme nos mostra Guimarães e Freire (2024, p. 12), “as ideias preconceituosas sobre os povos nativos, criadas e propagadas pelos invasores, tinham o objetivo de justificar a escravidão, as “guerras justas” e os massacres desses povos. O extermínio dos povos autóctones das Américas foi o maior genocídio dos últimos cinco séculos da humanidade, pois foram mortas cerca de 100 milhões de pessoas nos primeiros três séculos da colonização europeia. Somente no Brasil, estima-se que foram exterminados mais de 8 milhões de indígenas nesse período, para garantir os interesses econômicos dos colonos e impor a superioridade cultural, civilizatória e teológica da sociedade colonial (Guimarães e Freire, 2024).

A narrativa do autor acima, infelizmente também se inclui o povo Puyanawa, visto que, foram vítimas da ganância do sistema capitalista e governamental na época da colonização. Não era um povo numeroso. Contudo, tinham sua cultura, seus costumes, seus rituais, seu modo de vida. “Além de muitas outras implicações, a colonização não custou somente vidas humanas, mas, uma total mudança cultural de um povo tradicional que atualmente vive numa busca incessante de muitos elementos tradicionais que se perderam ao longo do tempo, fruto de um plano brutal de colonialismo” (Baniwa, 2015, p. 45).

Antes do contato com os brancos, a gente só conhecia a nossa cultura. Muitos conhecimentos já faziam parte dela. Hoje, usamos muitas coisas fabricadas pelo branco. Mas, muitos de nossos costumes ainda permanecem nos dias de hoje. O primeiro costume que permanece é a nossa língua. Depois que acabou o cativoiro dos patrões, passamos a valorizar ainda mais a nossa língua, para nunca mais correr o risco de perder nossa cultura. Hoje, praticamos nossos hábitos de higiene, as pescarias de tingui, muitos de nossos cantos, nossa religião, a medicina da mata, nossas histórias de antigamente e nossas rezas para chamar os espíritos das plantações (Kaxinawá, 2002, p. 72).

Todos esses costumes típicos do povo tradicional foram substituídos pelo modo de vida do colonizador, que não aceitava ou se acostumaria com uma cultura tão primitiva e selvagem frente os avanços da sociedade civilizada. “Homens, mulheres, crianças e velhos, todos semi-nus ou completamente nus, expondo as partes íntimas, o modo de comer, os hábitos de higiene, a organização social totalmente fora dos padrões sociais da época, tudo foi motivo e justificativa para o amansamento e domesticação do povo do sapo” (Constant, 2024).

Assim, como todo colonizador nato, também o Coronel Mâncio Lima implementou estratégias para atrair os povos nativos. Além dos métodos já citados, outro foi o uso da língua Puyanawa, e/ou até mesmo, criar pequenos vocabulários de palavras traduzidas por indígenas bilíngues, como fez o médico João Braulino de Carvalho em 1927, ao criar o primeiro vocabulário Puyanawa (na época ainda com a escrita “Poianaua”) como vemos na imagem abaixo.

VOCABULARIO POIANAUA	
O dialeto poianaua apresenta o mesmo alfabeto que o português; no entanto, devemos anotar as seguintes modificações: O <i>u</i> , ora sôa <i>u</i> , como em português, v. g. «urrú», branco, ora, tem o som de <i>ü</i> (u tremado) v. g. «peichü», dorso; o <i>ch</i> , ora sôa como <i>x</i> , v. g. «lumchin» (xin) — alma, ora sôa como se fosse em hespanhol: <i>tch</i> ; v. g. «chandenqui», «ipachi», «chirri» — amar, pai, dormir; o <i>i</i> , sôa como <i>í</i> , v. g. «vichí» — arraia, ou <i>i</i> gutural, como «tapi» — ouvir.	
SUBSTANTIVO	
Casa	Uiã
Rêde	Rici (R forte — i longo)
Cesto	Chichacapi
Peneira	Topati
Panela	Rapon (s)
Cuia	Rantan (R forte)
Roca	Achá
Farinha	Achábetou
Beijú	Tabá
Tapioca	Tabá
Cará	Poua
Batata	Cari (i longo)

Imagem 01: Vocabulário Puyanawa organizado pelo médico João Braulino de Carvalho em 1927. Fonte: Constant (2024).

Este material consistia em uma pequena gramática, com algumas palavras mais utilizadas no cotidiano, como nomes de utensílios domésticos, nomes de animais domésticos e

selvagens, comidas etc. (Paula, 1992, p. 149). O processo de colonização, contudo, não era tarefa fácil, pois exigia coragem, bravura e determinação para enfrentar os perigos das selvas da Amazônia ocidental. Foram décadas de intensos conflitos, mortes, exploração, escravidão e o surgimento de uma nova geração denominada “*caboclos*”, fruto da união do indígena com o branco colonizador (Constant, 2024).

Considerando que a dominação utilizada pelos colonizadores se caracteriza sobretudo, por um conjunto de ações, políticas e consequências impostas pelos brancos aos povos tradicionais, em geral, de forma coercitiva e exploratória, o povo Puyanawa presenciou suas terras serem invadas, saqueadas e apropriadas pelo colonizador sob o pretexto de catequização e domesticação nos princípios da adoção e uso da língua portuguesa.

No entanto, os impactos não foram apenas na exploração das terras. A colonização envolveu a imposição da cultura, religião, economia e sistema político do colonizador sobre o povo Puyanawa, uma vez que este não tinha como se defender diante de um invasor forte e determinado, resultando em transformações profundas e, muitas vezes, traumáticas para a sociedade colonizada (Lima (2018, p. 8). Para o colonizador, aprender a língua nativa era mais difícil do que ensinar a língua portuguesa. Para os nativos, era a mesma coisa ou ainda pior, visto que, aprender a se comunicar em português era quase sempre de forma forçada.

A partir das duas últimas décadas do século 19, os territórios indígenas ricos em caucho e seringa, situados na região banhada pelos rios Juruá e Purus, foram violentamente invadidos por grupos de caucheiros, seringueiros e seringalistas. O rápido avanço das atividades de exploração da borracha nesta região levou à eliminação de grande parte da população nativa. Alguns grupos, à medida que tinham seus territórios ocupados, abandonavam suas casas e roçados e procuravam refúgio nas cabeceiras dos rios ou em áreas ainda inexploradas (SECAD/MEC, 2007).

Atualmente nas aldeias Barão e Ipiranga vivem cerca de 120 famílias, com idade entre 0 (zero) a 106 (cento e seis) anos de idade, sendo o indígena Ramiro o mais idoso da aldeia e modestamente goza saúde e vitalidade, é um senhor simpático e brincalhão. Quanto ao senhor Ramiro há um detalhe a ser observado, pois segundo Constant (2024) ele pertence a etnia Ashaninka e não aos Puyanawa. Atualmente, a estrutura das residências na TI mudou muito, em sua maioria, construída em madeira, alvenaria, ou mista, dispõem de saneamento básico, como água encanada, coleta de lixo. Todas as residências possuem energia elétrica e, em sua maioria também têm acesso à internet, tv por assinatura, eletrodomésticos e eletroeletrônicos, cada família zela pelo seu espaço (quintais, áreas de roçados com seus plantios, pequenas criações domésticas, açudes etc.).

A violência física e psicológica somada às constantes ameaças foram os principais métodos de tortura utilizados pelo colonizador, que, sobre o pretexto de catequização dos “selvagens” e “amansar” os Puyanawa, o citado Coronel Mâncio Lima teve total autonomia e autorização governamental para agir com rigor sobre os povos nativos, iniciando de fato, uma mudança radical no modo de vida desse povo.

A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes (SECAD/MEC, 2007, p. 10).

Assim como aconteceu com os jesuítas, também para os colonizadores que chegaram às terras acreanas, domesticar e alfabetizar seria mais viável iniciar na infância, desde as primeiras palavras, considerando que, principalmente para os adultos que já dominavam a língua materna, era impossível apagar de suas memórias todo um conhecimento linguístico e comunicativo adquirido ao longo de suas vidas (Constant, 2024). Imaginemos, por exemplo, um indivíduo acima de 20 anos de idade que nunca havia visto um lápis (muito menos usar esse material) um caderno, entrar na escola, sentar-se em uma carteira, folhear um livro de língua portuguesa, se acostumar a horários e dias de aulas regulares.

Para Constant (2024), no caso do apagamento da língua nativa, o colonizador obteve êxito rapidamente, criando uma escola específica para ensinar (alfabetizar) apenas em língua portuguesa, proibir o uso da língua tradicional, e obrigar a se comunicar em português o mais rápido possível. Ainda assim, esse processo demoraria décadas, até que a língua Puyanawa fosse completamente extinta. Após a morte do Coronel Mâncio Lima em 1950, sua filha assumiu seu lugar no gerenciamento e comando do seringal, o que resultou na libertação dos Puyanawa do regime de escravidão em que se encontravam.

Diante do cenário forçado no qual o povo Puyanawa estava inserido, chamado pelo colonizador de “domesticação”, segundo dados levantados na pesquisa, houve inicialmente a criação de uma escola primária pela prefeitura de Cruzeiro do Sul no ano de 1914; nela as crianças e os adultos Puyanawa recebiam instrução. Tratava-se de informações necessárias para os patrões, tendo em vista que a escola servia prioritariamente aos objetivos do patrão seringalista Coronel Mâncio Lima. Com o avanço da democratização do estado nacional e a implementação de eleições, a população indígena poderia servir como um montante expressivo de votos de “cabresto” o que de fato ocorreu (Lima, 2023, p. 104).

De fato, foram os Puyanawa que desenvolveram o seringal Barão, construindo estradas carroçáveis, ligando a sede deste seringal à Vila Japiim, e daí, à cidade de Cruzeiro do Sul. Movimentaram os engenhos de cana-de-açúcar e as casas de farinha, derrubaram as matas para

abrir roçados, canaviais e pastos para o gado, abriram as estradas de seringa na mata e fabricaram muitas *pélas* de borracha.

A decadência do Seringal Barão do Rio Branco, após a morte do Coronel Mâncio Lima em 1950, garantia aos Puyanawa a liberdade do regime de servidão a que foram submetidos. Somente depois disso os Puyanawa fizeram roçados para as suas famílias, algo que até então eram impedidos de fazer

De acordo com Lima (2023, p. 53), a cultura dominante do colonizador, se impôs à cultura Puyanawa causando perdas irreparáveis. Ao longo do processo de colonização, tiveram seus costumes, crenças, histórias e idioma desvalorizados e o povo foi mudando alguns aspectos de sua identidade. Contudo, segundo a pesquisadora, o povo Puyanawa hoje vive um novo processo de reafirmação identitária.

O resultado da união do homem branco com a indígena pode ser considerado também um dos fatores para o apagamento da *vãda kuĩ* – Língua Puyanawa, uma vez que o homem não tinha que aprender a falar na língua tradicional, e sim a esposa indígena, a quem cabia aprender o português para que seus filhos, desde as primeiras palavras ficando proficientes na língua Portuguesa.

Na contemporaneidade, a cultura Puyanawa é entendida e compreendida como uma cultura hibridizada e o almejado fortalecimento cultural passa a ter um significado maior que o comum, pois trata-se de manter e fortalecer a (s) identidade (s) do povo, como uma forma de sobrevivência e resistência nos dias atuais, onde os grupos étnicos são estereotipados como se fossem únicos e não tivessem suas especificidades (Lima, 2023, p.53).

Ainda que muitas pessoas tenham uma visão distorcida sobre o povo Puyanawa, principalmente em relação a forma de organização social, igual a qualquer outra comunidade do município de Mâncio Lima, os Puyanawa não perderam sua identidade de povo indígena, considerando que, a identidade indígena é autodeclarada, não sendo possível alguém dizer quem é ou quem não é, exceto por alguns traços físicos, pelos rituais típicos dos povos tradicionais, dos significados das pinturas corporais, as músicas e demais festividades realizadas pelos Puyanawa.

1.3. APAGAMENTO DA LÍNGUA PUYANAWA E SEUS REFLEXOS NA CULTURA TRADICIONAL DO POVO

Chegamos à parte do trabalho que trata sobre o apagamento da Língua (Puyanawa), com consequência para as novas gerações de falantes da língua. Como citamos, após o falecimento

do Coronel Mâncio Lima em meados da década de 50, muitos dos antigos do povo Puyanawa ainda continuavam vivos, mantendo o domínio da língua, como a própria professora Railda Manaitá, sendo esta a primeira educadora da antiga escola 13 de Maio.

Paula (1992) defende que, “a língua de um grupo humano é o centro de sua cultura, e, por isso, essencial que a língua indígena passe a ter uma escrita própria que sirva de canal para a atualização e registro dos mitos e da própria história grupal”. Isto possibilitará a manutenção e o fortalecimento da identidade étnica, que, para os Puyanawa, só será possível se encaminhado a partir de uma escola que privilegie o ensino/aprendizagem da Língua (Paula, 1992, p.99). Em tons dramáticos, Lima (2023) menciona a quase dizimação dos Puyanawa, ou forçamento a adaptações. Abaixo o relato da pesquisadora indígena Puyanawa:

[...] Destarte, o povo Puyanawa quase foi dizimado e exterminado pelo colonizador, que nos obrigou a se adaptar ao regime do não indígena e como consequência deste fato resultou a fragmentação de muitos de seus costumes e o aprendizado de outros costumes diferentes de universo cultural. O que resultou em danos desastrosos e irreparáveis pois, uma vez mantido contato com o não índio é impossível viver sem as marcas deixados por este contato sejam elas boas ou ruins. Um dos maiores danos ocasionados ao povo fora sua língua nativa, chamada pelos Puyanawa de “*Ūdikikuĩki*” que significa língua verdadeira e que hoje tentamos fortalecê-la, e, agregado a este fortalecimento, está também o fortalecimento dos demais aspectos culturais que englobam a identidade Puyanawa (Lima, 2023. p.52)

Nessa parte, é imperativo recorrermos aos fatos do passado. Quando a autora utiliza a expressão “quase foi dizimado e exterminado pelo colonizador”, dá-se pelo fato de que o povo Puyanawa era numericamente pequeno (cerca de 300 a 400 indivíduos), somando mulheres, crianças e idosos. Os períodos das *correrias* e do *cativeiro* trouxeram mortes, tendo em vista que os indígenas que não queriam servir de escravos ou adotar o modo de vida do colonizador, fugia pela selva, se escondendo, embora quase sempre fossem encontrados com ajuda de seus parentes. E então recebiam os castigos, quase sempre pagando com a própria vida e de suas famílias. A literatura confirma que, mesmo após a morte do coronel Mâncio Lima, os professores da antiga escola 13 de Maio, localizada na Aldeia Barão, iniciaram um processo de resgate linguístico e cultural para o ensino e aprendizagem da *Vãda Kuĩ Puyanawa*.

Nas palavras de Constant (2024), “não adianta culpar unicamente o colonizador que passou cerca de quatro décadas subjugando o povo Puyanawa, ou seja, a subjugação não justifica, por si só, o abandono da língua materna. Segundo Paula (1992), esse período não é tempo suficiente para um indivíduo nativo apagar da memória, ou desaprender a falar em sua própria língua” (Constant, 2024). De fato, que, conhecendo bastante a história do povo Puyanawa, as gerações atuais refletem os ensejos do colonizador, ou seja, atrair os nativos para uma nova cultura fazendo uso de um modo de vida “bonito e atraente”

[...] como se fossem Adão e Eva. Após usarem a primeiras vestimentas, achavam bonito, e cobria as partes do corpo de forma que começaram a gostar da nova cultura. Então muita coisa não foi sob imposição, mas sob absorção de livre e espontânea vontade. O coronel morreu. Temos nossas terras de volta, novos valores, tradições, rituais, nosso modo de falar, vestir, de nos organizar e sobreviver. Vamos recomeçar do zero. Vamos reiniciar, vamos ensinar nossas crianças e jovens que essa não é nossa língua, não é nossa forma de viver, nós não somos isso. Não, não houve nenhuma dessas iniciativas (Constant, 2024, p. 119).

O “apagamento” da língua não ocorreu no momento da colonização, mas principalmente pós-colonização. Os Puyanawa, mesmo após a demarcação de suas terras tiveram total liberdade e autonomia para realizarem esse esforço coletivo de uso e aprendizagem da língua tradicional. Os impactos e as consequências foram terríveis em termos educacionais, pois foi justamente na escola onde as crianças foram desapegando o uso da língua *vãdakuĩ* e adquirindo o uso da língua portuguesa.

Lobo (2018) faz uma importante consideração sobre a relação entre a educação com a problemática aqui abordada, retomando que,

na década de 1990 marcou um período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação do índio e sobre a formação de professores indígenas”. O autor enfatiza ainda que, a “demanda de formação de professores indígenas passa pela necessidade de transitar em dois universos: o do indígena, para garantir a sobrevivência de sua cultura, e o do não-índio, para uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente. Dessa forma, a formação específica para índios atuarem no universo escolar indígena está prevista na legislação educacional brasileira como intercultural, diferenciada e bilíngue (Lobo, 2018, p. 36).

As visitas do pesquisador à TI foram fundamentais para o enriquecimento dos dados. Sempre me senti muito parte do povo, mesmo sendo descendente de outra etnia. Contudo, é como se estivesse buscando respostas para algo que faz parte também de minha cultura ancestral, ainda que não atue como docente na escola indígena. O contato com a comunidade, com os professores, alunos, com os mais velhos proporcionam momentos de puro aprendizado, e mostra o quanto se perdeu em termos linguísticos e precisa ser resgatado.

Na pesquisa de campo com os profissionais da escola Ixubãý Rabuĩ Puyanawa, percebi o quanto os alunos estão cada dia mais conectados com o mundo moderno, perdendo sua essência tradicional, quando poderia ser uma oportunidade para que o professor indígena, com suas experiências na graduação, pudesse dialogar sobre valores, direitos e autonomia cultural e linguística, motivando-os a valorizar e se orgulharem de pertencerem a uma comunidade linguística e cultural única. Em outras palavras o fato de um jovem utilizar uma tecnologia de última geração como um *Iphone*, ou conduzir um veículo do ano, ou usar uma marca de tênis, roupas, perfume etc., não significa que deixou de ser “indígena”, como muitos pensam, inclusive já ouvi muita gente ter esse pensamento pejorativo e discriminatório. Eles são sim,

sujeitos vivendo em certas circunstâncias, que os fizeram aproximar dessas necessidades, e certamente não é culpa deles.

Para Lobo (2018), a formação inicial de professores é um processo transformador, na medida em que mune os docentes de condições para atuarem com mais confiança e preparo frente as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas e mesmo, alinhados às determinações dos grupos sociais aos quais servem. Assim diz Lobo (2018):

[...] A Licenciatura é uma etapa formativa docente no qual o professor se prepara não somente para armazenar educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. Tal como nos diz D'Angelis (2005, p. 34), “tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena (Lobo, 2018, p. 36).

Concordo plenamente que a formação específica do professor indígena para atuar no ensino básico da escola indígena é imprescindível para alcançar os objetivos quanto ao resgate e fortalecimento da língua e cultura tradicional. O curso de Licenciatura indígena ofertado pelo Campus Floresta, não oferta em sua grade curricular disciplinas específicas para preparar um professor para atuar no resgate da língua e cultura dos povos. Para Constant (2024),

[...] Os jovens Puyanawas estão mais preocupados em ganhar curtidas e seguidores nas redes nas redes sociais do que mesmo mostrar e valorizar sua cultura, através da mostra e apresentação de um significado linguístico, um fato histórico e tradicional do povo, um acontecimento, uma lenda, um ritual, o significado das letras das músicas tradicionais, etc.. Todos querem “status”. Todos querem ser Puyanawas. Mas ninguém se interessa em aprender a falar em *vãda kuĩ* ou *Ũdikikuĩki*. Muitos alunos, e não seria exagero dizer a maioria, não sabe o significado desses nomes acima citados (Constant, 2024, p. 156

Sendo a língua parte da identidade de um povo, os Puyanawa necessitam desse importante recurso que os identifica como tal. O fato de realizarem o festival Atsa Puyanawa ao qual tanta importância quando se aproxima esta festividade no mês de julho de cada ano, não significa que na ocasião do evento estejam “resgatando” sua totalidade e toda sua cultura tradicional. Em entrevista com o professor Jósimo Constant (2024), pudemos confirmar que, o Festival Atsa Puyanawa (Festival da macaxeira), transformou-se em uma “histeria”, onde as pessoas se pintam de qualquer forma sem nenhum significado. Sobre o Festival Atsa Puyanawa, assim se posiciona nosso entrevistado:

Acredito que essa revitalização nova que eles estão buscando não é o caminho. Sou baseado nos estudos científicos que comprovam, que levam a um caminho para chegar no que busca. Acho que tomar chá não é o caminho certo, uma parte defende isso, mas a maior parte defende que não é por aí o caminho. A comunidade está entrando num conflito novo, todo mundo sabe que é um conflito real que existe por essa falta de compreensão de uma pequena parte de agregar coisas que não fazem parte da nossa

história. Estudei desde o pré-escolar até meu ensino médio aqui e, tenho certeza de que o que busquei e aprendi não foi através disso (Constant, 2024, p, 188).

Lima (2023) ressalta que uma das grandes sequelas e marcas negativas da colonização está justamente no fato da nova geração perder interesse em saber e conhecer seu passado, investigar questões inerentes à cultura e a escola indígena, impulsionando a conexão com o meio em que vive. Sabemos que as marcas deixadas pela colonização são irreversíveis, pois, ainda que não tenha havido uma limpeza étnica, as lembranças dos mais velhos narradas aos mais jovens e passadas de geração em geração, nos dão uma dimensão do quão duro era ser dominado e ter a cultura quase que extinta. Guimarães (2024) sustenta que frente às necessidades de sobrevivência, os indígenas foram levados a descobrir soluções para comer, beber, viver e sobreviver na floresta. Diz o autor:

Ao longo do tempo, os indígenas, por sua forte ligação com a floresta, descobriram nela uma variedade de alimentos, como a mandioca (e suas variações, por exemplo, a farinha, o pirão, a tapioca, o beiju e o mingau), o caju e o guaraná, utilizados até hoje na alimentação dos brasileiros. Essa sabedoria em relação às espécies nativas é fruto de milhares de anos de conhecimento da floresta. Os indígenas desenvolveram o cultivo de centenas de espécies, como o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o tomate, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná e outras. Os conhecimentos culinários dos povos indígenas estão presentes na vida dos brasileiros (Guimaraes, 2024, p. 13)

É justamente essa sintonia com os saberes tradicionais e a conexão com a natureza que está faltando para o fortalecimento das tradições culturais. A melhor escola é a floresta, não necessariamente o espaço físico de concreto e madeira. Os conhecimentos fundamentais não estão, necessariamente, nos livros enviados pelo governo, que pouco conhecem sobre os povos tradicionais. Segundo Constant (2024),

[...] quem sabe sobre nós somos nós mesmos, nossos velhos anciãos tão esquecidos e negligenciados quando se refere a fontes de saberes tradicionais. Ninguém quer mais ouvir os mais antigos da aldeia. A nova geração está viciada na tecnologia, nas redes sociais, no status, e no domínio de outras línguas (Português, línguas estrangeiras, língua de sinais –LIBRAS), mas não interessados em tentar ao menos aprender o mínimo de sua língua. “Outro assunto objeto de muita discussão é a entrada massiva de não indígenas para morar nas aldeias. Geralmente, acontecem casamentos entre os mais jovens com pessoas de fora da comunidade. Essas pessoas, sem conhecimento da história Puyanawa, dos direitos indígenas, começam a colocar certas imposições, com apoio dos líderes” (Constant, 2024, p. 156).

Segundo Guimarães, Freire e Freire, (2024, p. 20) estudar os povos indígenas que, assim como os negros por tanto tempo foram escravizados, discriminados e menosprezados, é o mínimo dos reconhecimentos. É uma forma de esses povos perceberem que sua cultura tem um valor social e histórico indescritível.

Para Soares (2013) as mudanças no modo de organização política, social e cultural dos povos indígenas nem sempre é algo reversível, uma vez que, adaptados aos costumes e às novas formas de vivência em sociedade exigem que esses indivíduos sigam os hábitos e costumes da sociedade, aderindo e se conformando a elas. Esse quadro se apresenta de forma clara na TI Puyanawa se faz presente no dia a dia.

Embora as lideranças do povo venham tentando resgatar o modo de vida dos antepassados, isso não tem sido uma tarefa fácil, tendo em vista que atualmente, a referida TI está totalmente conectada às novas tendências tecnológicas e culturais dos *Dawá*. As ações e movimentos de revitalização da língua *vãda kuĩ* – Puyanawa, como constatado nesta pesquisa, é uma árdua missão para o professor que atua na escola indígena, considerando que os alunos são fascinados pela cultura digital do homem branco (o artista famoso, o atleta, o galã de novela, o influenciador digital), mas poucos fazem uso da divulgação de suas tradições culturais. A professora Walter considera importante compreender o processo colonialista que se impôs sobre o povo Puyanawa, que teve reflexos sobre a identidade do povo. Assim diz Walter (2012):

Um olhar histórico sobre o povo Puyanawa propiciará a compreensão do processo colonialista a que foram submetidos, seja pelas mãos do Coronel Mâncio Lima, com o auxílio de Antônio Bastos, e que se expressa em forma de poder que se perpetuou por quase um século, seja pelas políticas vigentes na época. Tal processo marca o início da hibridização da identidade indígena Puyanawa, sendo responsável por tirar a língua Puyanawa do contexto diário, substituindo costumes, tradições, hábitos, crenças e danças, de forma que muitos jovens, atualmente, sentem vergonha de ser índio (Walker, 2012, p. 33).

As narrativas de alguns autores como Lima (2023) até enfatizam que estão vivendo segundo os princípios e costumes tradicionais quando cita,

[...] Os indígenas Puyanawa sobrevivem substancialmente e economicamente da agricultura familiar, destacando-se entre as atividades produtivas os plantios de mandioca para produção em grande escala da farinha de mandioca. Alguns são funcionários do Estado, como professores, agentes de saúde, agente de saneamento básico, agentes agroflorestais, técnicos em enfermagem e outros. Um aspecto que é importante ser enfatizado é a prática de produção de artesanatos para venda dentro e fora da comunidade indígena, que vem se destacando nos últimos anos e ganhando mais força, se tomando também uma fonte de renda para famílias nas aldeias, vale destacar também que esse fortalecimento se deu em grande parte devido ao trabalho desenvolvido pela escola, de incentivar e colaborar e também ensinar os alunos, técnicas de produção com miangas, sementes e outras matérias primas, e o trabalho desenvolvido pela escola está sendo difundido na comunidade (Lima, 2023, p. 48).

Aqui vemos um fragmento sobre o modo de subsistência do povo Puyanawa, se levamos em consideração o período de pesquisa da autora Lima. Ainda que não seja nosso objeto de estudo, a renda de aproximadamente 86% das famílias Puyanawas não vem da agricultura familiar como cita a autora, mas, sobretudo de auxílios do governo Federal, em especial o PBF (Programa Bolsa família). A respeito deste Programa, durante 05 anos atuei

como Operador de Sistema no município de Mâncio Lima, e posso afirmar que todas as famílias de baixa têm neste auxílio a principal renda familiar, ficando a produção agrícola, a caça, a pesca e a venda de produtos artesanais apenas como uma “complementação” para a subsistência. São poucas as famílias que ainda não recebem algum tipo de auxílio governamental. Alguns jovens saem da TIP em busca de trabalhos na rede comercial do município, ou empregos temporários em órgãos municipais.

Durante a entrevista um professor⁵ que atua na escola Ixubã Rabu Puyanawa deixou bem claro que “o principal responsável pelo apagamento da língua e da cultura do povo Puyanawa é o próprio povo. Para este docente entrevistado, não adianta ficar culpando o colonizador branco, o coronel Mâncio Lima, ou outro agente externo. Diz o professor: “Eles se foram, mas nós estamos aqui, deveríamos estar nos preocupando há muito tempo com esse assunto com mais ações e menos papel”.

Para Constant (2024), os achados de sua pesquisa não demonstram que algum dia os jovens dominem a língua sendo que não praticam. Segundo ele, o fato de os indígenas disporem de uma cartilha, o alfabeto, a gramática, (que ainda que esteja em constante análise, serve de bases para estudos e práticas orais), além da “biblioteca humana viva”, que é a senhora Railda Manaitá Puyanawa, nada disso garante que o uso da língua seja restaurado. Em razão dessa indefinição, Guimarães, Freire e Freire (2024) argumentam que a escola pode ser um polo catalizador dos esforços de fortalecimento das culturas tradicionais. Dizem os autores:

[...] Incorporar as histórias, tradições e saberes indígenas, bem como as culturas afro-brasileiras e africanas aos currículos escolares é fundamental para uma educação de qualidade, que atenda aos direitos de todas as crianças. Fazer da diversidade cultural um aspecto marcante nos processos de aprendizagem é um modo de contribuir para tornar o mundo um lugar mais harmônico, onde as diferenças possam ser respeitadas e apreciadas. O contato e a convivência entre diferentes é também uma via para alcançar um propósito fundamental da educação: enriquecer a experiência da vida. É desde cedo, já nos primeiros anos, que as crianças precisam ter acesso a um ambiente escolar diverso e capaz de combater os preconceitos (Guimarães; Freire e Freire, 2024, p. 23).

No caso do povo Puyanawa, graças a formação pedagógica tanto na graduação quanto na pós-graduação, cada vez mais o interesse em pesquisar sobre a história, a cultura e a língua Puyanawa vem conquistando muitos pesquisadores, enriquecendo o acervo de produções literárias da história deste povo. As principais produções e trabalhos são de autores de fora,

⁵ Entrevista realizada via on-line com alguns Professores do Curso de Pedagogia do Campus Floresta, que atuam como professores na Escola Indígena Ixubã Rabu Puyanawa concedida em 20/05/25. A pedido dos docentes em preferir manter suas identidades preservadas nesse primeiro momento, não foram citados nomes.

exceto os autores que referenciam esta pesquisa, que residem na aldeia, como a professora Kely Lima (2023) e o professor Jósimo Constant (2024), ambos indígenas Puyanawa. Outros autores como o professor Aldir Santos de Paula (1992) e a professora Maristela Rosso Walker (2012), possuem importantes pesquisas sobre a história e cultura Puyanawa, trazendo a discussão sobre a extinção da língua dos povos indígenas⁶ ou originários. Walker menciona o choque de culturas que se impôs durante sua pesquisa com os Puyanawa. Diz ela:

[...] Despojar-me do que conhecia, do que havia vivido, do que pensava que sabia sobre os indígenas foi um exercício de paciência, um passo de cada vez. Adentrar no mundo indígena do Acre é muito diferente de estar no mundo vivido e conhecido daquela comunidade indígena do Sul do País. Um dos pontos em comum, entretanto, entre ambas as localidades é a existência da malária, embora o panorama dos Puyanawa seja o oposto dos Avá-Guarani. Ao contrário destes, o povo Puyanawa possuía poucos falantes fluentes de sua língua e pouco da sua cultura era visível no TI. Tal cenário foi desafiador, porque, em 2006, os Puyanawa discutiam a revitalização da língua e da cultura ancestral (Walker, 2012p. 40).

As palavras de Walker (2012) refletem a realidade da atual postura do povo Puyanawa em relação a seus valores, tradições e manifestação da língua. Ao que parece, ao comparar com outros povos tradicionais que passaram pelo mesmo processo de colonização e por muito mais tempo, e ainda assim conseguiram manter sua língua e aspectos culturais, verifica-se que isso não aconteceu com os Puyanawa, ou por falta de incentivo ou por não decisão própria de continuar vivendo segundo a cultura do colonizador que outrora os havia “massacrado”.

Constant (2024) em sua obra, fez duras críticas em relação a forma como a nova geração se nega e se envergonha de mostrar com orgulho que pertence a um povo tradicional, que é indígena, que é filho da floresta. O autor acrescenta ainda que “não há conversação na língua *Ũdikikuĩki*, a maioria sequer sabe o significado ou pronunciar corretamente essa palavra. Não se comunicam, nem se esforçam na escola ou na comunidade para tentar arranhar um pouco da *vãda kuĩ*”.

O triste legado deixado pelo colonizador na época dos ancestrais Puyanawa ainda se faz presentes atualmente. É nítido o preconceito linguístico, manifestado na postura dos jovens que têm vergonha de falar, não sabem falar, ou falam errado.

⁶ Povos indígenas” e “povos originários” são duas formas de nomeação aceitas pelas lideranças indígenas e pela academia. O uso do termo “povos originários” é recomendável porque caracteriza a ligação com o território que essas populações sempre ocuparam e dispensa termos criados pelos colonizadores. São originários porque já habitavam o território que é hoje o Brasil, muito antes da chegada dos europeus.

Nas palavras de Pereira (2018), numa visão histórica, os povos indígenas sempre conviveram numa relação de conflito com a sociedade nacional. Por isso a relação existente era a de dois mundos antagônicos, separados por duas sociedades diferentes. De um lado, um povo considerado agente colonizador; de outro lado, os indígenas. A tentativa de inclusão e inserção dos indígenas na sociedade dos Dawa foi marcada por dificuldades. A discriminação, a intolerância e a visão pejorativa que antes existia, parece estar aos poucos, perdendo força, uma vez que, cada vez mais jovens ganham espaço nas universidades e mercado de trabalho formal.

2. CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR (DOS E PARA OS) INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA CULTURA TRADICIONAL

Este capítulo está dividido em três subtítulos, onde abordaremos a educação escolar (dos e para os) indígenas como estratégia de fortalecimento da cultura tradicional. Nessa parte, a figura do professor graduado ou graduando será discutida com mais detalhes tendo em vista que faremos alguns apontamentos sobre a formação acadêmica do professor que atua na Escola Indígena Puyanawa.

Como vimos nos capítulos e sessões anteriores, os impactos causados pela colonização se configuraram como os principais percalços para a revitalização do uso da língua. Veremos, nesta parte do trabalho, que a escola tem um importante no intuito de valorizar e fortalecer a cultura tradicional, uma vez que os professores sendo eles indígenas, podem ser vistos como inspiração e colaborador nesse processo.

A complexidade na elaboração de uma proposta educacional diferenciada é ilustrada por Ferraro e Schäfer (2007, p. 3), que ressaltam a importância de estabelecer a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, para melhor compreender as especificidades, as necessidades e particularidades desses povos. Para esses autores, a proposta desses dois modelos educacionais representa duas formas distintas de educação para os indígenas.

2.1. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste tópico iremos discutir as principais características da educação escolar indígena desde o surgimento até a situação atual. Salientado que essa parte do estudo menciona o contexto de funcionamento da escola indígena em Ixübây Rabuñ Puyanawa, locus desta

pesquisa, que encontra-se em processo de reformulação do seu PPP, visando incorporar no documento, estratégias de revitalização e fortalecimento do ensino da língua, dentre outros aspectos importantes que estão em análise pelas lideranças do povo Puyanawa.

De acordo com Walker (2012, pg. 208), o povo puyanawa teve suas primeiras experiências escolar com “a primeira escola [...] criada na época do coronel Mâncio Lima, e não tinha como principal finalidade a educação, mas sim, tornar os Puyanawa eleitores, impondo aos poucos, a maneira de governo do colonizador, além de colocar a cultura colonizatório como sendo superior, civilizada e dentro dos padrões sociais, morais, cristão e culturais. No passado, a escola foi um instrumento de opressão”.

A primeira chamava Marechal Rondon, a segunda Treze de Maio. Esta última continuou sendo chamada assim até o início dos anos 2000, e definitivamente os Puyanawa decidiram criar uma instituição que relembresse seus antepassados, suas lutas e os padrões do povo. “A professora Olinda Martins dos Santos, atual diretora, informou-me que o Decreto de criação da escola é o número 8.721, de 1 de outubro de 2003, e que a mudança de nome para Escola Indígena Ixūbāy Rabuī Puyanawa ocorreu no dia 01 de maio de 2006, às 14 horas, numa assembleia da comunidade. Oficialmente este nome passou a vigorar a partir de 2007” (Walker, 2012, pg.218).

A história da educação dos Puyanawa sempre esteve ligada à própria história da comunidade, visto que a escola foi usada como mecanismo de reprodução da cultura do não índio, conseqüentemente, de dominação, porque, por meio dela, inculcaram-se valores, ensinaram a língua e a escrita do colonizador português; subjugou-se a cultura indígena e mesclou-se grande parte da identidade do povo (Walker, 2012).

De acordo com Lima (2023), a escola anteriormente inserida como uma ferramenta de dominação e apagamento da cultura, passou por transformações ao longo do tempo. Esse cenário começa a se configurar de maneira oposta a partir de 1988 com a criação da AAPBI, com a comunidade mais organizada, como uma ferramenta na defesa e busca pelos ideais comuns do povo, e se configura mais distintamente ainda com a demarcação do território indígena em 2000, após muitas batalhas travadas, a demarcação da TI. Passa então a se ter uma escola indígena, com um ensino diferenciado e muitos desafios a serem trilhados pelos atores envolvidos (Lima, 2023.p. 54).

Antes, quando viviam na floresta, a educação propriamente indígena era transmitida através da oralidade. Daqui em diante, quando falo de “educação” me refiro à educação escolar. A alfabetização Puyanawa foi, desde o começo, nos padrões ocidentais. Uma das primeiras estratégias usadas por Mâncio Lima foi construir uma escola na fazenda Barão. A criação da primeira escola entre os Puyanawa ainda é uma incógnita. “É nessa relação, neste documento apresentado originalmente nos Anais do Congresso Internacional de História das Américas, constante do volume IX, Tomo especial da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1922, resultado das anotações e pesquisas do Juiz de Direito de Cruzeiro do Sul, Castelo Branco Sobrinho (2005), que está localizada a Escola Coronel Rondon, com o nº 38 do

relatório, situada no Rio Moa, na Fazenda Barão do Rio Branco, considerada mista, criada pelo Decreto nº 206, de 18 de abril de 1916. Este é o documento oficial da existência da escola, visto que em todas as buscas que efetuei não encontrei qualquer outro documento oficial da criação da mesma” (Walker, 2012, p. 211).

Há várias versões e contradições dos autores que pesquisaram sobre as primeiras escolas construídas na Aldeia Barão. No que se refere à educação, os Puyanawa passaram por muitas fases e desafios. Os Puyanawa sempre estiveram bastante ligados ao processo educacional, mas é certo que atualmente, a escola é vista como um instrumento de reconstrução, identidade e desenvolvimento de uma educação voltada, entre outros aspectos, para o resgate da língua.

Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Mas na História do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados como eles são, na sua convivência natural. Por isso, é muito importante que nós, índios, continuemos a pesquisar e a escrever sobre a nossa história. Muitos de nós que não sabiam cantar, não sabiam a história, poderão fazer, agora, através da escrita. E nós sentimos que, com esse trabalho, não há mais como a língua morrer. Se só a oralidade não foi suficiente, a educação que estamos levando a nossas comunidades chegou para fortalecer isso. Assim, as comunidades indígenas também estão deixando suas marcas na História do Acre e do Brasil (Kaxinawá, 2002, p. 21).

Historicamente a preocupação em educar os indígenas representava uma forma de dominação, imposição de um conhecimento e tentativa de transformá-los para que eles pudessem conviver em uma sociedade não índia. Em razão disso, interpretações errôneas de que os indígenas não necessitavam de educação ou de que a educação voltada para eles era um processo informal foram sendo difundidas (Pereira, 2018, p. 41).

A língua indígena Puyanawa é transmitida e ensinada não somente na escola, mas também em ambientes diversos, como por exemplo nas festividades culturais, na beira dos igarapés, nas brincadeiras e conversas entre parentes, no seio familiar, dentre outros e essa mudança de paradigma se dá em grande parte ao trabalho desenvolvido pela instituição escolar (Lima, 2023, p. 30).

Na verdade, essa é uma das propostas da escola indígena, visto que esta segue as normas da LDB. Aliás, as características que se esperava da educação indígena é totalmente adequada e condizentes com as orientações curriculares. A educação escolar indígena é por definição, diferenciada, multicultural e bilíngue. Em hipóteses alguma se pode afirmar que em nada ela se diferencia da escola dos brancos. Na escola indígena Ìxũbãì Rabuĩ Puyanawa o PPP demarca a necessidade do conhecimento das múltiplas culturas, como um fundamentos para que esse modelo seja efetivado segundo as determinações educacionais.

Em termos estruturais, a escola Indígena Ìxũbãì Rabuĩ Puyanawa, possui uma boa estrutura física, professores formados e capacitados, uma biblioteca com um acervo considerável para o ensino da Língua. Mas aqui é que está o problema: Tomarei como exemplo,

os professores das linguagens (Inglês, Espanhol e Português). Estes trabalham os conteúdos das referidas disciplinas nas respectivas línguas, e não em *vãda kuĩ* – Puyanawa.

É importante destacar que no presente estudo desenha-se a partir de um contexto escolar específico – a escola indígena Ìxũbãĩ Rabuĩ Puyanawa. Por este motivo optou-se por apresentar a breve trajetória dos professores desta instituição. Lembramos que em uma comunidade indígena, seguindo uma das exigências das lideranças locais, todos os professores que ensinam e desenvolvem conhecimentos são originários da língua, inseridos no ambiente escolar, ou seja, docentes indígenas, o que facilita e reforça qualquer proposta de resgate dos elementos culturais

Pelo menos esse é o objetivo, a intenção ou o que consta nos documentos norteadores da educação escolar indígena, embora na prática, alguns dos princípios não estejam sendo cumpridos, como a fluência língua tradicional, que nenhum dos professores da escola alcançam com suficiência. Os docentes não sabem falar ou escrever em *vãda kuĩ* – Puyanawa.

A formação acadêmica do professor indígena pode fortalecer o conhecimento linguístico e cultural do povo. Contudo, os cursos de licenciatura que formam os professores não desenvolvem estudos sobre a língua nativa, o que significa dizer que, em termos de utilização na prática didática em sala de aula, nesse aspecto específico, deixam a desejar. Todavia, paralelo à formação acadêmica dos professores, o povo dispõe do que chama de “bibliotecas humanas”, compostas pelos anciãos da comunidade, como Dona Railda Manaitá, que carrega consigo todo um acervo de expressões linguísticas, causos, histórias e memórias que pode transmitir às novas gerações e ao próprio professor.

Segundo Constant (2024), no início o Coronel Mâncio Lima colocou apenas parte das pessoas na escola, principalmente as crianças do sexo masculino. O coronel tinha grandes interesses políticos, por isso que os indígenas foram a escola, tonar-se eleitores. As crianças Puyanawa, que em *vãda kuĩ* podem ser traduzidas por *vakêvã*, estudavam junto com os filhos do coronel.

Na aldeia Ipiranga, a escola foi criada a partir de 1960. O professor informa que quando foi para Cruzeiro do Sul, não tinha escola no Ipiranga, quando retornou, já existia uma escola lá. Construíram uma escola no Ipiranga. Trabalharam por lá alguns professores não indígenas como Maria Rodrigues, Estela do Raimundo e Maria dos Santos, filha de Marcial dos Santos (era um Puyanawa). Depois que veio o protagonismo de Sôfia Lopes (*Itxapuki*), indígena da primeira geração e neta legítima do lendário cacique *Wêwakây*. Esta última, que pela lógica do parentesco Puyanawa deve ser chamada de *yaya*, é um marco na história, educação e língua Puyanawa, sendo uma das minhas principais interlocutoras para construção dessa tese.

Lima (2023, p. 96) ressalta que, “se faz necessário ainda saber que antes não tinha o primeiro grau completo como era conhecido, que hoje corresponde o ensino fundamental”.

Somente no ano de 1998 foi criada a primeira turma com a quinta série do ensino fundamental, conduzida por apenas dois docentes, os quais trabalhavam de forma interdisciplinar, ou seja, com todas as disciplinas. Em 1999, um ano depois passa a funcionar o sexto ano do ensino fundamental, tendo como professores os mesmos do quinto ano. Porém somente a partir do ano de 1999 e 2000, passa a funcionar o primeiro grau completo, onde os professores docentes eram provenientes do centro urbano do município de Mâncio Lima, mas nenhum desses era indígena Puyanawa, eram todos não indígenas.

A educação diferenciada é descrita por Lima (2023) como sendo “um direito de todos os indígenas assim diz a Constituição Federal de 1988”. Cabe ao Estado garantir o exercício desse direito. Nesse sentido é preciso entender que este desafio impõe decisões complexas e inovadoras. Sendo assim a escola não espera que o ensino diferenciado seja o único utilizado nas salas de aulas de modo específico. Ao contrário, com ele se busca apenas ampliar, e assegurar o rol do que pode e deve ser selecionado. (Lima, 2023, p. 1009).

2.2. UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL NA ESCOLA IXÛBÃY RABUÏ PUYANAWA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

No período de colonização, a escola era em parte, instituição de ensino (para crianças e adolescentes). Com o avanço da democratização do estado e a implementação de eleições, a população indígena adulta passou a ser enxergada como importante grupo de eleitores, possuidora de montante expressivo de votos de “cabresto”. Assim, a escola amplia sua missão, constando como instituição preparadora de “eleitores”. (Lima, 2023).

No início, o coronel Mâncio Lima colocou apenas parte das pessoas na escola, principalmente as crianças do sexo masculino. O coronel tinha grandes interesses políticos, por isso, que os indígenas foram a escola, tonar-se eleitores. As crianças Puyanawa, que em *vãda kuĩ* podem ser traduzidas por *vakêvã*, estudavam junto com os filhos do coronel (Constant, 2024).

Atualmente, a prática educacional na escola Ixûbãy Rabuĩ Puyanawa⁷ é vista como um instrumento de reconstrução, identidade e desenvolvimento de uma educação indígena, capaz de fortalecer a cultura e de promover o resgate da língua (Constant, 2024). A escola está vinculada à Secretaria Estadual de Educação do município de Mâncio Lima – Acre, que dispõe

de uma coordenação de educação indígena, que não tem conseguido implementar políticas de reavivamento da língua e da cultura tradicional, automaticamente há a necessidade de reformulação do seu PPP. Sobre este importante documento norteador da vida escolar, Constant (2024, p. 202), argumenta:

[...] O PPP Puyanawa fala da necessidade de registrar todas as orientações a serem seguidas no desenvolvimento pedagógico da escola. O documento pretende garantir ao aluno indígena condições de aprender a aprender, aprender a ser, e aprender para a convivência em sociedade. “Tendo como referencial teórico-metodológico o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o envolvimento do corpo docente, discente e comunidade escolar na sua execução, torna-se um compromisso social tudo o que foi acordado e registrado neste documento, tendo como meta oferecer a todos que estão direto ou indiretamente ligados à escola uma visão da sua realidade educacional na tentativa de conquistar um ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, este documento pretende ser um manual de orientação para o corpo docente da escola IRP no que tange aos conteúdos, a forma de avaliação, a metodologia e as relações de todos os envolvidos na prática educacional desta instituição, além de ser bem claro em seus fins e objetivos na busca do tipo de cidadão que a escola se compromete a ajudar a formar para a sociedade” (Constant, 2024, p. 202) (Constant, 2024, p. 202).

Nesse caso, dentre as principais conquistas para garantir uma educação de qualidade, voltada a realidade da cultura da comunidade, destacam-se a necessidade de reestruturação do espaço físico da escola, a formação dos docentes em nível superior (sendo estes todos residentes na TI), a inserção de disciplinas específicas do ensino da Língua *Vãda Kuĩ*⁶ – Puyanawa, e a produção de materiais didáticos para cada nível/série de ensino (Lima, 2023). Segundo uma das professoras entrevistada, a escola tem conseguido avanços nesses quesitos, além da criação por parte dos docentes, de um projeto de elaboração de materiais na língua.

O trabalho do professor da escola Ixũbãy Rabuĩ Puyanawa é organizado a partir das orientações e acompanhamento da equipe pedagógica, que inibe a autonomia da elaboração de das metodologias didático-pedagógicas. Na mesma toada opera a construção das sequências didáticas e orientações curriculares, em geral construídas por equipes externas à escola, notadamente no núcleo da SEE. A escola de Ensino Fundamental e Médio Ixũbãy Rabuĩ Puyanawa é a única unidade educacional dentro da terra indígena Puyanawa, localizada na comunidade Barão, inaugurada em 2005. O nome desta escola homenageia ao Sr. Alberto *Itxuwãy* e Dona Atônia *Rahvãwĩ*, antigos anciões da TI.

⁶ A escola foi nomeada de *Itxuwãy Rahvehãwĩ* Puyanawa como uma forma de homenagear o velho Alberto *Itxuwãy* e Atônia *Rahvãwĩ*, dois ancestrais da terra Indígena Puyanawa.

Até meados dos anos 80, funcionava na comunidade Ipiranga, a Escola José Agostinho, que mudou de nomenclatura, passando a se chamar Escola Napoleão (*Wêwakã*). Sobre essa antiga escola, Constant (2025) cita que,

[...] A ideia de mudar o nome da escola partiu da professora Sôfia Lopes que acabara de voltar de uma formação pedagógica na capital Rio Branco com um novo olhar sobre a história Puyanawa, bem como o ensino diferenciado. Sua primeira iniciativa foi mudar o nome da escola de José Agostinho para Napoleão (*Wêwakã*), como uma forma de homenagear seu avô. No entanto, a anciã encontrou muita resistência tanto por parte dos indígenas como por parte dos não indígenas (*Dawa*) (Constant, 2024, p. 139).



Imagem 02: Antiga escola José Agostinho, na aldeia Ipiranga. (Fonte: Constant, 2024)

O ingresso de alunos indígenas nos cursos superiores formou um corpo docente especializado, que hoje atua na Escola indígena Puyanawa. Esse corpo docente habilitado em cursos de licenciatura, introduz um novo contexto no aspecto da formação dos professores, visto que, até meados dos anos 2000 a maioria dos docentes que atuava no Ensino Fundamental I e II tinha apenas o Ensino Médio, alguns eram não-indígenas e/ou não possuíam formação escolar mínima.

Em relação ao público atendido na referida escola, trata-se de uma clientela exclusivamente tradicional, ou seja, não há alunos não-indígenas (*Dawa*) matriculados na escola. As modalidades de Ensino ofertadas são: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona em três períodos: Matutino das 7:00 às 11:15, vespertino das 13:00 às 17:15 e Noturno das 19:00 às 21:30. Em 2024, a professora Devânia de Araújo Alves Puyanawa, assumiu a direção da escola (Lima, 2023).

Os 27 professores que atuam na escola - desde as séries iniciais até o Ensino Médio - possuem alguma graduação, concluída de forma presencial ou on-line. Ainda assim, muitos professores (como os que participaram das entrevistas), aproveitando a oferta da Licenciatura Indígena ofertada pelo Campus Floresta de Cruzeiro do Sul, estão concluindo uma segunda graduação (Pedagogia indígena), curso esse específico para alunos dos povos originários.

A prática educacional visa uma educação diferenciada e ao mesmo tempo interligada com as demais culturas, afinal, o aluno indígena precisa conhecer e dominar os conceitos básicos das mais diferentes ciências bem como as linguagens (portuguesa e estrangeira). Nesta mesma linha de pensamento, Paiva (2015) argumenta que, “a legislação brasileira define que a escola indígena deve ter cinco princípios fundamentais: comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada”. Medeiros (2012), acrescenta ainda que, a escola indígena deve e precisa ser:

Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. A maioria dos povos indígenas hoje vê a escola como uma aliada: para aprender os códigos do ‘mundo dos brancos’ (tendo como principal exemplo a aquisição da língua portuguesa), de modo a se instrumentalizar para as lutas indígenas; e também para tentar reverter o processo de ocidentalização e desestruturação cultural que sofreram até então, fortalecendo suas culturas. (Medeiros, 2012, 83).

De fato, quando o autor fala em “específica e diferenciada” trata-se da organização curricular das disciplinas, considerando se tratar de uma escola indígena. Ainda que haja a necessidade de formação específica do professor indígena para atuar na sua área, este não pode se desvincular do propósito de elaborar aulas interdisciplinares, entre os conhecimentos do mundo moderno e os saberes tradicionais.

Durante a investigação, percebi o esforço dos professores em dar ênfase ao ensino e revitalização da língua tradicional e da cultura. Os professores da escola Ixüby Rabuñ Puyanawa trabalham a sequência didática de forma bimestral, seguindo as Orientações Curriculares da SEE, e em consonância com o Pano de Ensino da escola para o ensino da Língua tradicional. Um dado importante a ser considerado é a didática dos *kãdea baytiavu* (professores), que mesmo em disciplinas específicas, buscam adaptar os conteúdos à realidade e a história cultural dos Puyanawa, principalmente nos significados das expressões científicas para a língua nativa, como nos mostra o autor Junior (2022).

[...] pautado nas especificidades e realidades étnicas e culturais dos povos indígenas é possível que a escola funcione como instrumento que possibilite ao indígena não somente o acesso aos conhecimentos técnico-científico da sociedade não indígena, mas, sobretudo, o resgate e valorização da língua materna bem como o

reconhecimento e revitalização da identidade, dos costumes e das práticas culturais próprias de cada comunidade (Junior, 2022, p. 2)

Cada professor trabalha especificamente na sua área de formação, exceto alguns casos em que o docente possui graduação em outra área de conhecimento. Os dados sobre a distribuição das disciplinas por professores, quadro de horário e programação extracurricular da escola para o ano de 2025 discutirei nos próximos capítulos.

Dentre as grandes mudanças ocorridas na prática educacional na escola Ixübây Rabuĩ Puyanawa um aspecto merece destaque: a formação acadêmica do professor indígena. Ano após ano, novos professores estão se graduando e/ou pós-graduando, fortalecendo e impulsionando a educação na escola indígena (Lima, 2018). Estes professores são o espelho para muitos alunos, mostrando que é possível aos jovens indígenas alcançarem níveis mais altos de escolaridade, construindo novas visões de mundo e abrindo-se para novas oportunidades no mundo social e do trabalho.

Os professores da escola Indígena Puyanawa tem se engajado em promover aulas dinâmicas, inovadoras, criativas, que coloquem o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. As aulas de campo na floresta da TI, por exemplo, são uma forma de motivar os alunos a associarem os conhecimentos teórico à prática. O retrato atual da escola é de uma instituição que busca a valorização da identidade, história e revitalização linguística e cultura ancestral, atrelada aos conteúdos específicos das disciplinas.

Percebe-se a importância do preparo e da formação do professor para trabalhar com esse público diferenciado culturalmente, como relata Lima (2023):

[...] Há necessidade de fortalecer a *Ūdikikuĩki*, possibilitando o processo de fortalecimento identitário, onde todo membro da comunidade Puyanawa tenha a oportunidade de mergulhar na cultura tradicional e possa manter a comunicação cotidiana através da língua dos ancestrais. Para que esse processo ocorra é necessário unir esforços, do contingente populacional da terra indígena Puyanawa e nesse sentido a escola Ixübây Rabuĩ Puyanawa é o veículo motor adequado para oferecer o estudo da *Ūdikikuĩki* a todos que se encontram fora do ambiente escolar formal, não importando a idade, o sexo ou a ocupação (Lima, 2023, p. 132).

Nesse caso, verifica-se que a escola IRP está no caminho certo na preparação de indivíduos que visem sobretudo, a preocupação em resgatar, praticar e viver sua cultura, e que esses saberes não tenham como finalidade apenas para fins de festejos na TI, mas que façam parte da vida desse aluno. A escola IRP trabalha na perspectiva de que alunos possam refletir sobre seus valores culturais, ou seja, sejam possuidores de uma rica cultura que ao longo de décadas foi subjugada pelo colonizador.

Junior (2022) ressalta que, “[...] percebemos que a escola indígena se caracteriza enquanto um espaço sociocultural diferente da escola não indígena, uma vez que a partir dessa

abordagem intercultural e bilíngue busca-se, sobretudo, a valorização plena dos costumes, cultura e identidade dos povos indígenas, bem como pela afirmação e manutenção das línguas e diversidade étnica inerente a cada povo”. No caso da escola IRP, Lima (2023) pontua que,

[...] os professores podem conciliar suas aulas, um auxiliando aos outros e vice-versa, construindo juntos novos conhecimentos, trocando experiências metodológicas bem como fazendo trabalhos em língua Puyanawa e portuguesa. Muitos trabalhos já foram desenvolvidos nessa parceria, traduzindo o máximo que podem de palavras, frases, expressões do dia a dia, pequenos diálogos, músicas, os cartazes que são explorados diariamente” (Lima, 2023, p.128).

Para tanto, são planejadas aulas sobre as temáticas de modo que os alunos possam ter conhecimentos antes, durante e depois de cada atividade cultural. Um leque de conhecimentos que pode ser visto na prática de sala de aula e também em atividades práticas em diferentes espaços da aldeia. As crianças podem ter contatos com os aspectos linguísticos e culturais do povo de forma dinâmica, sem as caixinhas da escola, fora do âmbito escolar, tornando o conhecimento algo prazeroso, flexível e real (Lima, 2023, p. 128).

2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PUYANAWA: DO ACESSO E PERMANÊNCIA, À INSERÇÃO NA PRÁTICA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO POVO PUYANAWA

Chegamos no ponto crucial do foco da pesquisa: A formação do professor indígena sob a ótica das implicações no processo de reavivamento da língua e cultura do Povo Puyanawa. Vemos que, se para exercer a função docente, exige-se formação pedagógica e técnica em determinada área de conhecimento para utilizar essa formação com na educação das crianças e jovens que compõem o contingente dos originários.

Para iniciarmos nossa discussão, recorreremos as palavras de Lobo (2018, p. 35) que afirma que formar indígenas para serem professores e gestores das escolas em suas aldeias é um grande desafio do sistema educacional brasileiro. Existem milhares de escolas em terras indígenas que necessitam de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, o que só poderá ser efetivado quando professores indígenas estiverem à frente do processo educacional em suas comunidades

Segundo Constant (2024, p. 143),

[...] a chegada do século XXI inaugurou um novo cenário no mundo e para os Puyanawa. Com as constantes lutas do movimento indígena e a demanda por uma educação específica, acontece a implantação da educação diferenciada a partir de 2003, com a participação de professores do próprio povo. Aos poucos os Puyanawa

vinham reconstruindo suas identidades e clamando por uma educação específica e protagonizada por eles (Constant, 2024, p. 143)

A formação de professores indígenas Puyanawa nunca foi uma missão fácil para o professor indígena enquanto acadêmico, a começar pelo ingresso nos cursos superiores (até mesmo quando se trata de uma graduação-EAD). Os professores da TI Puyanawa enfrentam inúmeros desafios, dentre eles, o custo no deslocamento da TI para o centro da cidade; os perigos ao longo do trajeto, principalmente durante o inverno amazônico, quando a estrada torna-se um verdadeiro lamaçal, devido às fortes chuvas, fazendo com que a viagem seja mais demorada; a dificuldade de acesso à internet, impossibilitando a comunicação; os problemas com transporte; os riscos de acidentes, etc.

Esses percalços já foram bem piores em anos anteriores, pois se apresentavam já desde a educação básica, quando os jovens tinham que sair da aldeia para concluir o Ensino Médio em alguma escola da zona urbana. No que se refere aos professores, estes para se formarem, tinham que conseguir algum trabalho para ajudar nas despesas na casa de parentes. A partir de algumas políticas públicas estabelecidas para o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior, atualmente, os professores que residem na TI Puyanawa e que ainda estão cursando a graduação, enfrentam mesmos desafios que outrora.

Contudo, mesmo com alguns avanços como o acesso à internet, a aquisição de transporte próprio, o percurso geográfico é o mesmo, com os mesmos perigos e desafios até o centro da cidade, onde têm que esperar o horário de um ônibus que os conduz às instituições de ensino. Entre a TI Puyanawa localizada no município de Mâncio Lima e o Campus Floresta, localizado no município de Cruzeiro do Sul, são quase 02 horas de viagem. Considerando o tempo de espera para embarque, as quantidades de paradas e o tempo de regresso, o percurso é demorado e exaustivo.

Antes da criação da Lei de Cotas nº 12.711/2012 e atualizações posteriores, como o Decreto nº 12.536 de 2025, o acesso e permanência para a formação do professor indígena no ensino superior era uma missão bem mais árdua. A lei de cotas foi assim, um marco para a formação acadêmica do professor indígena da TI Puyanawa e de outros povos, pois garante que os acadêmicos dos povos originários tenham seus direitos assegurados quanto ao egresso e permanência na graduação. No Brasil, os cursos de licenciatura intercultural estão previstos pela lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Contudo, vale lembrar que a demanda pelo ensino superior se deflagrou com o processo de formação de professores indígenas, que precisavam de tal titulação enquanto requisito legal para lecionar (Silva, 2013, p. 79)

Graças a esses marcos legais, e, como citado, a criação de um curso específico para os acadêmicos indígenas, percebe-se maior motivação em superar os obstáculos para formação profissional que muito vem contribuir para o ensino na escola indígena. Assim, Silva (2013) apresenta o curso de formação docente para indígenas do Campus Floresta da Ufac como uma importante conquista para a formação dos professores indígenas,

[...] fruto de um trabalho conjunto, onde em 2000, ocorreu o primeiro curso de formação de professores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do Acre em parceria com a CPI/Acre, quando foi criado oficialmente o Programa Intercultural e Bilíngue no Estado. Deste curso, participaram professores indígenas que até então não haviam passado por cursos de formação em educação escolar indígena diferenciada. Na ocasião, também foi promovido o primeiro curso para os técnicos dos órgãos governamentais encarregados, nos municípios, da educação escolar indígena com o objetivo de capacitá-los sobre questões relativas a essa temática e ao atendimento às escolas. Os cursos de formação constituíram a principal ação desenvolvida pelo Estado, ao longo desses anos. Outra ação significativa, diz respeito a realização dos cursos de complementação pedagógica no magistério indígena, oferecidos aos professores índios que concluíram o magistério em programas não diferenciados como o Pró-Formação (Silva, 2013, p. 81).

Com isso, os alunos que concluíam o Ensino Médio perceberam a importância e a oportunidade de cursar o nível superior, bem os professores que possuíam apenas o antigo Ensino Médio Magistério (2º grau). Até meados da década de 2000, muitos professores que atuavam no ensino Médio da Escola IRP não eram indígenas, o que muitas vezes dificultava uma ação de revitalização da língua e cultura, visto que estes professores não-indígenas (*Dawa*), não tinham a preocupação ou intenção nessa luta do povo Puyanawa. Os primeiros professores genuinamente indígenas, começaram a ingressar a partir dos anos 2000, como foi o caso do Prof. Jorge Constant, pai do pesquisador Jósimo Costant, referenciado neste trabalho, que ingressou em 2002 no curso de Pedagogia em um Programa Especial de Formação de Professores oferecido pela Ufac, Campus Floresta, tendo concluído em 2006. Silva (2013) assim se posiciona sobre a criação do curso superior para indígenas na Ufac. Diz o autor:

[...] a criação de um curso superior para índios na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a atividade do ensino escolar. Para boa parte das comunidades indígenas significou também a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades (Silva, 2013, p. 78)

Nesse contexto, não se trata apenas de incluir os “excluídos” no processo formativo, mas assegurar que este profissional adquira novas visões críticas a respeito dos direitos constitucionais de valorização e respeito a sua cultura como povo.

Mesmo com um curso de formação específica para professores indígenas, muitos escolhem outras áreas de formação, tendo em vista a demanda de docentes em áreas específicas para atuarem na escola indígena. Dos 27 professores que atuam na escola IRP, quase 90% cursaram e/ou estão cursando graduação, pós-graduação *latu* ou *stricto sensu* ofertados no Campus Floresta de Cruzeiro do Sul ou em outras instituições públicas e privadas. Quando se fala em Formação Pedagógica, refere-se ao PARFOR⁹ - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, cursado por muitos professores indígenas.

Além dos saberes tradicionais os quais o professor indígena carrega consigo e compartilha com os demais colegas indígenas de diferentes etnias, durante os cursos de graduação os alunos indígenas adquirem novas práticas didático-pedagógicas, as quais são posteriormente inseridas nas aulas da educação indígena, transformando as práticas pedagógicas e incidindo na formação do alunado.

Os cursos superiores não garantem somente o grau acadêmico do professor e o licenciamento para a docência mas, sobretudo, abre novos horizontes para elaborar juntamente com a equipe escolar, novas propostas metodológicas para a revitalização e reavivamento da cultura, bem como, lega a possibilidade de discutir sobre os direitos dos povos indígenas. Como nos mostra Guimarães (2024),

[...] Os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos coletivos, cobrando dos governos, por meio de suas organizações representativas, a constituição de um Estado que possibilite a igualdade de condições de vida para todos os brasileiros, indígenas e não indígenas. O que propõem é a transformação do Estado unitário e homogêneo em um Estado plural, que possibilite a existência e o desenvolvimento de espaços de autonomia e interdependência justos e equitativos para os povos indígenas. Eles não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país (Guimarães, 2024, p.12).

Nesse sentido, a formação acadêmica do professor que atua na escola indígena, surge como uma importante etapa de aquisição de novos saberes e uma nova visão do quão importante é manter viva as culturas dos povos tradicionais, e, no caso da TI Puyanawa, considerando que, atualmente passa por um processo de re-construção de pensamento sobre a valorização da

⁹ O PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, gerida pela CAPES e pelo MEC, para oferecer formação superior gratuita a professores da rede pública de ensino básico que não possuam formação específica na área em que lecionam.

cultura ancestral. A formação do professor indígena inclui, portanto, uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir no que diz respeito à formação (Lobo, 2018).

Os professores não falantes da língua materna indígena, alfabetizadores dos anos iniciais, lutam para manter a língua materna, cultura, história, dança e etnia por meio de projetos de pesquisas nas comunidades, adequando a realidade do aluno, seja ele falante da língua portuguesa. Isso tem sido um desafio para a escola trabalhar sempre os saberes indígenas, os seus direitos e deveres para que as crianças tenham o conhecimento da importância de nosso povo. Mas mesmo com as vozes dissonantes e algumas resistências advindas ainda do discurso do colonizador, percebemos mudanças de que nos dão esperança de colocar a língua Puyanawa em movimento social ativo na comunidade e fortalecer a nossa cultura (Lima, 2023, p. 23).

Isso reforça a importância da formação acadêmica do professor Puyanawa, independentemente no nível de ensino em que atuará. Os conhecimentos adquiridos na academia são aproveitados em qualquer nível, pois o resgate cultural e linguístico não é atribuição e responsabilidade de um determinado grupo de indivíduos, mas de toda a comunidade escolar. Na verdade, é justamente nos anos iniciais onde o sentimento pelo fortalecimento e valorização cultural deve ser trabalhado pelo professor Puyanawa mediante suas aprendizagens acadêmicas.

[...] o Curso de Pedagogia Indígena apresentou como perfil norteador a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente. Essa deveria ser a coerência mínima que se deve manter entre os pressupostos do projeto e a sua prática, uma vez que a formação do professor e do jovem, na escola, precisa estar ligada a projetos sociais voltados à comunidade (Silva, 2013, p. 89).

Nesse sentido, é possível afirmar que o professor, através de sua prática pedagógica, pode proporcionar o acesso aos saberes específicos da cultura e aos saberes universais. Todavia, são muitos os desafios para que o professor indígena desempenhe esse papel, seja porque a escola está se consolidando como diferenciada, com um currículo e um calendário específico, seja porque a escola esteja trabalhando na elaboração de materiais específicos e diferenciados, ou ainda porque sua formação de docente irá possibilitar o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. (Lobo, 2018. p. 39).

Atualmente, todos os professores que trabalham na escola IRP residem na aldeia e são genuinamente originários. Isso favorece a proposta de resgate cultural e linguístico, considerando que, este professor não se preocupa apenas em trabalhar a sequência didática para fins de avaliação bimestral dos conteúdos, mas, sobretudo, de forma diagnóstica, ou seja, observando a absorção dos saberes tradicionais e universais pelos alunos, conforme proposto pelo plano de ensino da escola.

Contudo, Silva (2013) defende que,

[...] a formação superior precisa ter objetivos que vão muito além da simples certificação que dará aos alunos. Não adianta ter como único objetivo conferir um diploma porque isso não significa muito, na medida em que não resolve os problemas de desnutrição, segurança alimentar, de cuidado com o ambiente, entre outros. Essa deve ser a grande filosofia norteadora dessa formação. Vale lembrar que essa condição será alcançada somente quando a educação escolar não se apresentar como “escola para índio” e menos ainda quando não se constituir como “devoradora de identidades” (Silva, 2013, p.100).

A motivação dos professores da TI Puyanawa carrega a mensagem dessa citação como uma bandeira, tendo em vista a árdua missão que é sair da aldeia para cursar o nível superior como já foi citado. As bolsas estudantis destinadas aos alunos indígenas asseguram que estes tenham as condições mínimas para se manterem na universidade pública, mas a maioria dos serviços e produtos são pagos, como apostilas das disciplinas, alimentação, transporte e outras despesas.

Neste momento em que iniciamos a discussão sobre a formação de professores da TI Puyanawa começando pelo acesso e permanência, à inserção na prática formativa na educação indígena do povo Puyanawa, ressaltamos que ainda há muito que se investigar em novas pesquisas sobre a temática.

CAPÍTULO III: VOZES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR INDÍGENA PARA O RESGATE E FORTALECIMENTO DA LÍNGUA E CULTURA NATIVA NA TERRA INDÍGENA PUYANAWA.

Neste capítulo final, apresento os resultados da pesquisa realizadas na TI com os professores entrevistados, seguido das análises e discussões das respostas colhidas nas entrevistas, que foram gravadas e depois transcritas e trazem o ponto de vista de cada sujeito entrevistado. Essa parte do trabalho foi de suma importância para a conclusão dos objetivos propostos, visto que proporcionou a experiência prática sobre o objeto de estudo investigado.

Todos os professores entrevistados possuem graduação ou estão concluindo o Curso de Licenciatura Indígena no Campus Floresta da Ufac e são nativos do povo Puyanawa. As entrevistas foram realizadas no período de setembro a outubro de 2025, compostas por 20 perguntas. Participaram da entrevista, 04 professores sendo eles: Prof. Odenir Nascimento Puyanawa (*Vuxĩ*), que atua nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); A gestora da escola, Devania de Araújo Alves Puyanawa (*Awĩnãni*); Profa. Francisca Arlete Puyanawa (*Akutxu*); Prof. Jósimo Constant Puyanawa (*Kãdeyruya*). Infelizmente, os professores que ministram as disciplinas de Língua Tradicional na escola, Maria Valéria Puyanawa (*Xinã Yruya* - Práticas Ecológicas e Culturais do Povo Puyanawa – PECPP) e Samuel Rondón Puyanawa

(*Rake Kãy*- Língua Indígena Puyanawa) não se dispuseram a participar da entrevista por decisão própria e motivos pessoais, os quais foram devidamente respeitados.

Nada como ouvir dos próprios docentes indígenas sobre as experiências vivenciadas e os novos conhecimentos adquiridos e compartilhados na graduação. Ressalta-se aqui, a participação e as vozes de professores (as) graduados (as) nas mais diversas áreas de conhecimento, bem como em instituições de ensino distintas, como as EADs. Contudo, como citado, a grande maioria possui uma ou duas graduações, alguns com pós-graduações e cursos de aperfeiçoamento. Nesta importante etapa da pesquisa, foram coletadas todas as informações necessárias a discussão do tema no final do trabalho. Os professores atuaram de forma ética, respeitosa, muito receptiva e colaborativa, após apresentar a proposta do meu trabalho na aldeia.

Todos os professores entrevistados, acrescentaram às narrativas as perguntas, relatos das dificuldades enfrentadas para concluir a graduação presencial (no caso a licenciatura Indígena do Campus Floresta de Cruzeiro do Sul). Como já citado neste trabalho, até o final da década de 90 e início dos anos 2000, ainda havia muitos professores que tinham apenas o nível médio, atuando como docentes no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II, (6º ao 9º ano), enquanto no Ensino Médio, a maioria do quadro docente era composta por docentes não-indígenas.

Quando se trata de Educação Indígena, veremos que, passado o século XX, ainda não temos uma Educação Indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil. Falando nisso, ainda recentemente muitas escolas localizadas em terras indígenas encontravam-se fora dos sistemas de ensino dos estados, sendo, portanto, “clandestinas”. Nessas escolas, a maioria dos professores tem formação de Magistério, em nível de Ensino Médio, mas parte desses docentes não concluiu o Ensino Fundamental. Isso dificulta o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas e a prática da língua materna com a alfabetização, como está garantida na Constituição de 1988. Isso sem contar que o professor indígena não conta com estímulos para a sua prática pedagógica (Grupioni, 2006, p. 201-202)

Pensando nisso, o acesso a graduação constituiu um avanço significativo para os professores que atuam na escola Indígena. Considerando a necessidade de ofertar uma educação de qualidade, os professores da TI Puyanawa viram na formação acadêmica, uma garantia de atualização e preparação pedagógica para atuar junto à comunidade e ao público discente, com um ensino de qualidade. Não somente isso, esses professores tiveram a oportunidade de dialogar sobre as demandas atuais de sua comunidade, em especial na luta para manter seus direitos de preservação de sua cultura, algo que deve estar em constante discussão na sala de aula.

Nesse aspecto, apresento o campo de pesquisa, que se localiza na Terra Indígena Puyanawa, a Escola Indígena Īxūbāi Rabuī Puyanawa, onde venho realizando visitas periódicas para colher e construir dados de interesse dessa pesquisa. Destaco também a distância entre minha residência e a referida TI (cerca de 40 minutos de moto), perfazendo um percurso de 16 km. O acesso é consideravelmente difícil, principalmente quando chove, pois a estrada fica bastante escorregadia, esburacada e lamacenta. Durante o verão amazônico, entre os meses de maio a setembro, a via de acesso torna-se um pouco melhor, visto que o tempo seco do verão deixa o solo mais bem compactado.

Por meio do Decreto nº 8.721, de 1 de outubro de 2003, a escola passou a se chamar Escola Indígena Īxūbāy Rabuī Puyanawa, apesar de que oficialmente este nome passou a vigorar apenas em 2007. Segundo dados fornecidos pela Gestora Maria Alice Martins (em 2024), a Escola Indígena Īxūbāi Rabuī Puyanawa atende uma clientela de 298 alunos, distribuídos nos respectivos níveis de Ensino:

- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) - 98 alunos.
- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) - 109 alunos.
- Ensino Médio (1º ao 3º ano) – 54 alunos.
- Educação para Jovens e Adultos (EJA) – 39 alunos

Até o ano de 2024, a escola estava sob a direção da Gestora Professora Maria Alice Martins de Lima (*Awĩvukuis*), esposa do cacique Joel Ferreira de Lima Puyanawa (*Divake*). Atualmente, a escola está sob direção da Professora Devania de Araújo Alves Puyanawa, nomeada pelo cacique. Durante a pesquisa de campo, a diretora foi fundamental na intermediação com os professores selecionados para participarem das entrevistas, mesmo estes tendo recebido e aceitado o convite para participarem como colaboradores da pesquisa.



Imagem 03: Escola Īxūbāi Rabuī Puyanawa em 2026 (Fonte: Acervo próprio)

A escola funciona nos seguintes horários: período matutino das 7:00 as 11:15 (Ensino Fundamental do I), vespertino das 13:00 as 17:15 (Ensino Fundamental do II e Médio) e noturno (EJA). Ainda sobre o quadro de funcionários da escola, no ano de 2025, está composto por 32 funcionários, sendo:

- 22 Professores (Todos com nível superior);
- 01 Coordenador de ensino (Graduado em Pedagogia);
- 01 Coordenadora pedagógica (Graduado em Pedagogia);
- 01 Coordenador administrativo (Graduada em Pedagogia);
- 01 Secretário e auxiliar de secretaria (Graduado em Pedagogia);
- 04 funcionários de apoio que trabalham na limpeza e na preparação da alimentação (Ensino Médio);
- 08 Serventes (Ensino Médio).

De acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA-2020), e dados apresentados pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA - Polo Base de Mâncio Lima/AC) as duas aldeias (Barão e Ipiranga) somavam até 2022, uma população estimada em 778 pessoas, distribuídas em 213 famílias que moram nas duas comunidades. Nos tópicos a seguir, faremos a discussão das vozes dos professores indígenas entrevistados, sobre as principais implicações identificadas na formação acadêmica dos docentes indígenas, e de que forma essa formação em nível superior tem contribuído para revitalização da língua e cultura nativa.

3.1. EFEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES PUYANAWA: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ENTREVISTADOS.

A formação acadêmica do professor indígena não foi somente uma conquista dos povos tradicionais no seu processo de inclusão social. A presença de alunos indígenas no nível superior veio quebrar muitas barreiras sociais, culturais e pensamentos pejorativos dos não-indígenas sobre a presença e participação destes na formação acadêmica como forma de fortalecer o ensino de sua cultura tradicional.

Em termos linguísticos, a formação em nível superior (graduação, pós-graduação, mestrado e/ou doutorado) não tem como finalidade, instruir o docente indígena a ensinar seus alunos os saberes tradicionais, mas sim, preparar esse docente pedagogicamente com novas visões metodológicas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a licenciatura indígena é uma das graduações específicas onde o acadêmico ter mais contato com disciplinas que

abordam sobre a história, povos, línguas e culturas e outros aspectos relevantes que podem ser explanados e discutidos com os alunos do ensino básico.

Assim, após a apreciação do projeto pelo Cacique Joel Puyanawa e demais lideranças, dentre elas, a diretora da escola Indígena Ìxũbãì Rabuì Puyanawa, professora Devania de Araújo Alves Puyanawa (*Awĩ nãni*), não perdi tempo e fui direto ao foco da pesquisa, que foi a coleta de dados utilizando o método de entrevistas semiestruturadas. Esse contato presencial com professores de diferentes faixas etárias, gênero e níveis de formação, foi crucial para dinamizar a coleta de dados.

Contudo cabe ressaltar que, mesmo com a permissão e autorização do Cacique Joel Puyanawa, tive muita dificuldade de contato com os professores dos quais pretendia obter mais dados para minha pesquisa. Percebi certa resistência ou pouco interesse por muitos docentes, mesmo com o parecer favorável do cacique, mesmo me apresentando como pesquisador do Campus Floresta, inclusive alguns acadêmicos da licenciatura indígena.

Esse foi o principal ponto negativo e a principal barreira encontrada, muito mais que o acesso terra indígena. Claro que, como se trata de uma pesquisa com indivíduos, o termo de livre consentimento deixou claro que era facultativa a participação, e, por isso, entendi perfeitamente a posição daqueles que não demonstraram interesse em participar. Após apresentar o projeto a gestora Devania Puyanawa, realizamos um esboço da temática da pesquisa, onde sanei as dúvidas da diretora, explicando detalhadamente os procedimentos de cada etapa da pesquisa na terra indígena.



Imagem 04: Entrevista com a gestora da Escola Īxūbāi Rabuĩ Puyanawa Devania de Araújo Alves Puyanawa (*Awĩ nãni*) (fonte: Acervo próprio, janeiro de 2026)

Após a apreciação do projeto, a professora aceitou participar da entrevista, com entusiasmo e alegria. Minha intenção e objetivo era ouvir ao menos 08 professores indígenas, graduados e graduandos. Contudo, percebendo certa resistência, consegui realizar a pesquisa com 05 professores.

Awĩ nãni: Me chamo *Devania de Araújo Alves Puyanawa (Awĩ nãni)*, nasci em 16 de novembro de 1982, tenho 43 anos, casada, mãe de 04 filhos (Wessler Puyanawa, Thiago Ruan Puyanawa, Yasmin Puyanawa e Daniel Puyanawa). Sempre morei na aldeia, desde que nasci. Concluí meu ensino básico (Ensino Fundamental I e II) na Escola Indígena Īxūbāi Rabuĩ Puyanawa e o Ensino Médio na Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas, zona urbana do município no ano de 1998. Em 2011 com muito esforço e sacrifício concluí minha graduação em Letras Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, e Pós-Graduação (Lato Sensu) em Língua Portuguesa e Espanhol. Atuo na escola há 23 anos como professora de Português e Espanhol no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, e, em 2025 recebi o convite do Cacique Joel Puyanawa para assumir a direção da escola. Fui muito criticada

por alguns colegas por ser evangélica e não seguir os rituais e manifestações místicas do povo Puyanawa. Mas essa parte deixei muito clara para o Cacique, que entendeu e sempre respeitou os princípios religioso de cada um dos Puyanawa, sendo ele também criado e educado na religião evangélica.

Apresentei a professora as seguintes perguntas:

- Como você (professor indígena) analisa a importância da formação acadêmica na/para sua prática docente? Em sua opinião, quais as novas aprendizagens e experiências adquiridas na graduação estão contribuindo para a revitalização da língua e cultura do povo Puyanawa? Qual sua opinião sobre a existência de um curso de Licenciatura indígena específico para os professores de escolas indígenas e quais as contribuições deste curso para os professores Puyanawa? As respostas as indagações da entrevista vêm abaixo:

Awĩ nãni: Sem dúvidas a graduação é muito importante, e indispensável para aqueles que querem seguir na profissão docente, tanto que, atualmente, todos os professores precisam ter nível superior para estar na sala de aula. Foram muitas as aprendizagens e experiências adquiridas na graduação, e estas estão sendo cruciais para a elaboração de nossas propostas pedagógicas para a revitalização da nossa língua falada e escrita, bem como dos outros elementos identitários de nosso povo. Mesmo que no curso superior nem sempre tenham temas e disciplinas que aprofundem a temática indígena, podemos dialogar com os colegas sobre as experiências vivenciadas em suas comunidades e trazer para nossa realidade. A licenciatura indígena possui um projeto muito bom, onde podemos dialogar com nossos professores diferentes temáticas e assuntos relacionados ao nosso cotidiano e que podem ser trabalhados na sala de aula da escola indígena. Sempre levo indagações e aprendizagens da academia para promover debates críticos com meus alunos. Essas aprendizagens são compartilhadas nos encontros e formações pedagógicas na escola, e, adaptáveis na medida do possível dentro das Sequências Didáticas e do PPP da escola. Ou seja, os saberes da floresta e da nossa cultura são incorporados às aprendizagens acadêmicas de forma interdisciplinar. Independentemente do tema, conteúdo, assunto trabalhado, sempre trago experiências da universidade para nosso cotidiano.

Segundo Silva (2013) o Curso de Formação Docente para Indígenas traz como perfil norteador a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente. Essa deveria ser a coerência mínima que se deve manter entre os pressupostos do

projeto e a sua prática, uma vez que a formação do professor e do jovem, na escola, precisa estar ligada a projetos sociais voltados à comunidade. A escola quando dispõe de professores atualizados em suas áreas de atuação propicia um novo olhar da comunidade externa, no momento que deixam de olhar para esses indivíduos como “incapacitados” e/ou sem necessidades de possuírem um nível superior.

Dando continuidade, fiz os seguintes questionamentos a professora, onde obtive as seguintes repostas: O ensino da língua indígena na escola é suficiente para a aprendizagem do aluno nativo? A metodologia empregada pelo (os) professor (es) é/são suficiente quanto ao incentivo da prática oral em língua tradicional? Qual a importância de uma graduação específica em Licenciatura Indígena para o professor indígena no que diz respeito a revitalização da língua e cultura tradicional? Você acha que é possível a nova geração dominar a língua Puyanawa através dos projetos e métodos/metodologias utilizadas pela escola?

(Awĩ nãni): É um pouco delicado responder essa pergunta, mas ao mesmo tempo, é fácil, uma que temos consciência e ciência que nem as atuais nem as futuras gerações irão se comunicar totalmente na língua tradicional (*vada kuĩ*). Em minha opinião, não está na metodologia trabalhada na escola pelos professores, mas na dedicação de cada indivíduo. É o mesmo que você se dedicar em aprender a falar fluentemente uma língua estrangeira. Se você se esforçar bastante, se dedicar e praticar, você consegue. Pelo contrário não existe metodologia nem métodos ou fórmulas que farão com que nossos alunos conversem fluentemente em língua nativa, sem chances! Até nós professores temos dificuldade em lembrar de muitos significados, traduções e oralidades na língua nativa, que dirá os alunos, dominados pela tecnologia e pelas redes sociais! A graduação tem proporcionado sim, um novo olhar sobre essa revitalização da nossa cultura, o que reforça a importância de levarmos para dentro da sala de aula a importância de nossos alunos manterem nossos elementos que nos identificam, mas não necessariamente se espera que um dia todos voltem a se comunicar 100% na língua Puyanawa, ou seja, não acredito que algum dia, as novas gerações poderão dominar fluentemente a língua tradicional, infelizmente.

A fala da professora reflete da realidade relatada pelos demais professores. Ainda que o foco desta pesquisa não seja exatamente a língua, mas sim, a formação do professor como sujeito que irá se preparar para poder resgatá-la, é imperativo abordarmos algo que é uma realidade do cotidiano. Os professores que ainda estão cursando a graduação sabem que sua formação não irá garantir essa parte de resgate da língua falada, uma vez que nem mesmo eles

falam em língua tradicional. A formação, contudo, eleva o nível de conhecimento do professor para além das fronteiras das práticas pedagógicas.

Para finalizar a entrevista com a professora, fizemos seguintes questionamentos, sendo um de cada vez: Quais conteúdos/temas/assuntos e demais elementos da/na graduação você está trabalhando com seus alunos na escola indígena relacionados à revitalização da língua e cultura? Quais outros métodos e estratégias poderiam ser utilizadas na revitalização da língua tradicional entre os alunos no ambiente escolar e na comunidade? De que forma você como professora indígena, aproveita o Festival Atsa Puyanawa como um momento propício a revitalização da língua e cultura Puyanawa?

(Awĩ nãni): Posso citar principalmente as leis de proteção a nossa cultura, a Constituição Federal de 1988, os PCNs para o Ensino da Língua e Cultura Indígena na escola e algumas obras que vimos na graduação. Acredito que em termos de metodologias e ações didático-pedagógicas deveria haver mais parcerias com outras escolas não indígenas, ou seja, um intercâmbio interescolar entre as escolas no município. Isso até que acontece, mais ainda são ações muito frágeis, e com muito pouca frequência e interesse por parte dos órgãos competentes. Durante o Festival Atsá Puyanawa, por exemplo, os alunos são estimulados a praticarem a oralidade o máximo possível, tanto entre eles quanto com nós professores. Tento me comunicar o máximo possível na língua tradicional. Os resultados desse método podem ser positivos ou negativos, dependendo do nível de conhecimento do aluno. Como no Festival são apresentadas músicas com letras em língua tradicional, pinturas corporais, danças e competições, aproveito esses momentos para motivar os alunos a praticarem a oralidade e o significado de cada elemento identitário do evento.

Para reforçar os argumentos apresentados, a professora e diretora *Awĩ nãni*, citou que, “tudo que é possível fazer está sendo feito. Tanto os professores que trabalham com disciplinas específicas sobre o ensino da língua (*vada kuĩ* ou *Ũdikuĩ* - língua verdadeira) quanto os que ministram outras disciplinas comuns, percebem o predomínio da língua portuguesa nos momentos de comunicação. Ninguém fala fluentemente na língua nativa, e não há como elaborar uma metodologia eficaz para isso, a não ser a prática cotidiana do aluno. Não é culpa da nossa formação acadêmica; na faculdade não nos preparamos para isso, mas para ensinar o aluno indígena a falar a língua nativa em diferentes disciplinas” (*Awĩ nãni*).

Para finalizar a entrevista com a docente, fiz as seguintes perguntas: As experiências adquiridas na graduação favorecem e dão ênfase as lutas dos povos tradicionais em revitalizar a língua e cultura tradicional Puyanawa? Como você avalia sua formação acadêmica no cotidiano da sua prática pedagógica como docente na escola indígena? Como você avalia a sua formação antes e pós academia relacionando-a a sua prática docente diante da problemática aqui discutida?

(Awĩ nãni): Sem dúvidas a graduação é muito diferente de quando só tinha o ensino médio magistério. A formação em nível superior prepara o professor em todos os sentidos. Claro que, para revitalizar uma língua materna que foi quase extinta entre os falantes, não se espera que o professor que sai da graduação faça isso sozinho, pois este professor não está sendo preparado para isso. A formação acadêmica me proporcionou uma preparação didático-pedagógica em termos gerais. O ensino no curso de Magistério foi uma formação muito boa, mas que hoje estaria ultrapassada, tendo em vista as novas tendências educacionais. No momento como gestora da escola, vejo que a escola ainda tem muito o que avançar neste quesito que o senhor trouxe em sua pesquisa, porque por mais que os professores estejam se dedicando e se esforçando, os alunos ainda estão caminhando a “passos lentos”. Como disse, não cabe somente a nós professores, a escola em geral. Isso seria uma causa coletiva que para ser bem sincera, não vejo tanto esforço assim.

As respostas da gestora da escola, demonstram um claro domínio dos temas abordados, e, principalmente, uma visão segura sobre os processos pedagógicos e culturais vivenciados na escola e na comunidade. A própria entrevistada assegura que os conhecimentos da formação e da prática, incidem sobre sua nova visão pedagógica. Fica, assim, demonstrado, que a formação dos professores (que outrora tinham apenas o Ensino Médio), tornou-se uma necessidade para a escola, tanto em termos de nível profissional como para o fortalecimento de uma escola genuinamente voltada para a formação específica dos grupos de crianças e jovens indígenas. O professor graduado, especialmente os professores indígenas, detém uma ampla visão de valores e discursos fundamentados na preservação da soberania da cultura de seu povo. Os docentes entrevistados que atuam na escola indígena da terra indígena Puyanawa demonstraram amplo conhecimento literário e científico sobre seus direitos legais de re-existência, tão defendido por Grupioni (2006).

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior

da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (Grupioni, 2006, p. 24).

Em outras palavras, o autor reforça a ideia de que é importante que os alunos indígenas estejam engajados com as mudanças sociais fora da aldeia, para que estes acompanhem as transformações que ocorrem para além de sua cultura sem esquecer de sua própria cultura. Nisso, a formação do professor indígena exerce um papel crucial no desenvolvimento de metodologias interdisciplinares que não coloquem a cultura nem abaixo nem acima das demais.

Esse ponto também foi questionado aos professores entrevistados sobre a importância da formação do professor indígena no que diz respeito ao ensino e revitalização da língua e cultura do povo tradicional.

O segundo entrevistado foi o Odenir Nascimento Puyanawa, que traduzido na língua nativa significa *Vuxĩ*. Casado há 32 anos com Marcilene Puracai Ruaca Puyanawa, com quem tiveram 03 filhos, está atualmente com 47 anos e reside na aldeia desde que nasceu em 1979. Fazendo uso das mesmas perguntas, o professor nos deu as seguintes respostas,

(Vuxĩ): a graduação não é somente para termos *status* de professor indígena formado. Não é somente para questões de aumentar nossos salários na folha, mas uma necessidade de preparação para trabalhar com nosso público discente indígena, desde as séries iniciais, dentro dos conteúdos/temas, sobre a importância da valorização da nossa cultura. Sempre estudei em escolas públicas não-indígenas. Conclui meu Ensino Médio na escola Francisco Freire de Carvalho em 1998 e em nenhuma disciplina se vê falando sobre a cultura e a história dos povos tradicionais, pelo contrário, a gente vê muito é preconceito, frases e falatórios ofensivos e discriminatórios, além da própria aula do professor não promover debates sobre essa temática.

Em seguida, fiz a seguinte pergunta ao professor: Quantas pessoas possuem nível superior na sua casa e quais os principais desafios enfrentados pelo professor indígena em ingressar e concluir um curso superior?

(Vuxĩ): Atualmente, na minha família apenas eu possuo nível superior. Minha esposa possui o Ensino Médio. Mas, em breve ela cursará uma graduação, nem que seja a distância (EAD). Meus filhos estudam no Ensino Fundamental e Médio na escola da aldeia. No meu caso, ingressei na graduação em 2012 através das vagas (cotas) disponíveis para pessoa indígena, concluindo em

2016. No início foi muito difícil devido os problemas de deslocamento da aldeia para a faculdade, enfrentando lama, estrada de difícil tráfego, principalmente no inverno amazônico, o custo financeiro, pois todos os dias precisava de dinheiro para comprar alimentação, apostilas, materiais na xérox. Mas nunca pensei em desistir, pois sempre pensava nos meus filhos, na minha família que sempre me apoiaram muito. Minhas expectativas são de que eu possa fortalecer meus conhecimentos para aplicá-los em sala de aula somando ao Plano de ação específico da nossa escola. É um sonho para nós professores indígenas, pois são experiências que iremos compartilhar somente com os alunos da aldeia dentro e fora da sala de aula, os quais somarei aos saberes de mundo (próprio) e tradicionais.



Imagem 05: Entrevista realizada com o professor Odenir Nascimento Puyanawa (*Vuxĩ*) em sua residência em novembro de 2026 na terra indígena Puyanawa (Fonte: Acervo próprio).

A formação do professor indígena não tem como objetivo substituir a educação escolar indígena tradicional, tanto que, na grade curricular da escola Ìxũbãĩ Rabuĩ Puyanawa, constam disciplinas específicas para o ensino da gramática, vocabulário e diálogos na língua tradicional. Trata-se de uma emancipação educacional importantíssima, no momento em que a escola, composta por um quadro de professores indígenas em nível superior, dispensa a atuação de

professores não-indígenas (*dawa*), que talvez teriam dificuldade em entender o PPP da escola. Percebe-se aqui um dos pontos positivos da formação acadêmica do professor indígena para a comunidade que é a escola possuir um quadro de docentes 100% indígenas, em todas as áreas do conhecimento.

O ingresso na graduação é uma meta/sonho de muitos brasileiros que almejam atuar de forma efetiva no mercado de trabalho e realização profissional e pessoal. No caso do indivíduo que vive em uma comunidade tradicional, torna-se uma conquista ainda mais louvável, visto os grandes desafios e percalços em concluir um nível superior.

Grupioni (2006, p.26), pontua que, enquanto um professor não-indígena tem à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”.

Nesse aspecto, o professor entrevistado afirmou que,

(Vuxi): Para mim, foi um sonho ter concluído minha graduação, pois me ajudou muito na minha profissão como professor da escola indígena. A gente não aprende somente sobre a nossa língua, até porque os professores da graduação não falam a língua indígena, mas, olhando para o todo, abre novas visões sobre como devemos abordar a temática indígena na escola, sobre os nossos direitos, sobre nossa soberania, e o quanto nós somos importantes para a formação da comunidade local, no caso, do município de Mâncio Lima, ainda que muitos não nos deem o devido valor e respeito a nossa história.

Cabe salientar, no entanto, que, muitos professores que atuam na escola Ìxübãì Rabuì Puyanawa, possuem outras graduações em outras instituições particulares, realizadas de forma a distância (EAD) ou semipresencial. Isso deveu-se também pela necessidade de professores específicos nas áreas (linguagens, ciências da natureza e humanas, ciências exatas e educação física). Alguns professores possuem duas ou mais graduações ou segunda licenciatura. No caso da Pedagogia Indígena ofertado pelo Campus Floresta da Ufac, é diferente de outras licenciaturas, porque houve todo um planejamento na construção de seu PPP, pensando justamente na formação específica do professor indígena, como afirma Silva (2013):

No seio deste projeto encontra-se, a indicação conceitual de que o curso propõe uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue que tende a respeitar as peculiaridades de cada etnia e promover a integração entre os diferentes grupos, índios e não-índios. Expressa ainda que, ao longo do curso, o indígena seja formado para trabalhar na educação escolar de sua aldeia, onde poderá incentivar a manutenção da língua

materna e terá maiores condições para respeitar os processos próprios de aprendizagem (Silva, 2013, p.13).

Ao ser questionados sobre quais as novas aprendizagens e experiências adquiridas na graduação e se estes saberes estão contribuindo para a revitalização da língua e cultura do povo Puyanawa, os professores entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Vuxĩ: No meu caso, cursei a pedagogia normal do “branco”, mas saí com uma nova visão de como trabalhar nos anos iniciais. A gente aprende muita coisa, principalmente novas metodologias de ensino. Essas aprendizagens são adaptadas à realidade da escola indígena, pois temos nossa cultura diferente da cultura da escola do homem branco. Mas foi graças a graduação que hoje temos uma escola toda de professores indígenas. Para mim, professor da pedagogia do branco, foi um avanço significativo concluir minha graduação, pois enriqueceu meus conhecimentos de mundo a respeito de nossos direitos de manter e preservar nossa cultura tradicional como sendo prioridade. Não estou dizendo que as demais disciplinas não são importantes, ou que os alunos não devam ter contato com o mundo fora da aldeia, até porque isso é impossível, mas que aonde estiverem que tenham orgulho de defender suas origens, suas histórias e elementos identitários como falar em (vada kuĩ). Isso é o que mais nos identifica: Nossa língua, tradicional.

Aproveitando essa parte, cito aqui as palavras do Professor Jósimo Constant Puyanawa (Kãdeyruya), uma das grandes referências do povo Puyanawa, que sempre está contribuindo com suas pesquisas para a escola da TI Puyanawa. O jovem pesquisador relata não sentir tanto otimismo com a formação acadêmica em termos de revitalização principalmente na língua falada. Não quero dizer que o professor está sendo pessimista demais, mas, realista, considerando que, enquanto pesquisador percebi pouco domínio da língua pelos professores entrevistados.

Kãdeyruya: Uma de minhas principais metodologias é usar as anotações do caderno herdado de Mário Puyanawa, meu pai, liderança tradicional e ex-professor da língua Puyanawa. Para a pronúncia e a entonação, sempre consulto dona Railda Manaitá, que ainda sana muitas dúvidas. Sobre as contribuições da formação em nível superior é uma conquista muito importante para nós indígenas, porque nos proporciona mais conhecimento do mundo moderno além de nossos conhecimentos tradicionais. Sobre a revitalização da nossa língua materna, é um esforço muito grande que iniciou após a atualização de nosso PPP. Afirmar que nossos alunos um dia irão

dominar a língua tradicional como a língua portuguesa é impossível. Muito já conquistou, mas não dá para dizer que já está tudo como antes, nunca mais vai ficar. O português veio para ficar de vez. O máximo é fazer e motivar os alunos a não esquecer e praticar ao máximo possível o que ainda resta tanto da escrita quanto da língua falada. Falar direto em Puyanawa ninguém da aldeia consegue mais.

Lima (2023, p. 30) ressalta que a língua indígena Puyanawa é transmitida e ensinada não somente na escola, mas também em contextos e ambientes diversos, como por exemplo nas festividades culturais, na beira dos igarapés, nas brincadeiras e conversas entre parentes, no seio familiar, dentre outros, e essa mudança de paradigma se dá em grande parte face ao trabalho desenvolvido pela instituição escolar. É importante destacar que no presente estudo faz-se essa abordagem mediante o contexto escolar e por este motivo optou-se por apresentar a breve trajetória das professoras envolvidas no ambiente escolar institucionalizado; mas como é de conhecimento, em uma comunidade indígena, existem uma vasta variedade de professores que ensinam e transmitem conhecimentos e que nem sempre estão inseridos no ambiente escolar institucionalizado.

Sobres esses aspectos, entra em cena a contribuição da formação em nível superior do professor indígena para revitalização da língua, história e cultura. Assim, foi também objeto desta pesquisa indagar aos professores se o ensino da língua indígena na escola é suficiente para a aprendizagem do aluno nativo, e, se as metodologias empregadas pelos professores são suficientes para a tão sonhada revitalização. A seguinte professora entrevistada, foi a educadora Francisca Arlete Puyanawa, (*Akutxu*), 46 anos, casada, mãe de 03 filhos, que nasceu e cresceu na Terra indígena Puyanawa. Assim diz a professora:

Akutxu: O Curso foi excelente. Os professores são interativos. Os parentes trazem e apresentam suas experiências vivenciadas em suas comunidades, assim como eu também posso levar as tradições e cultura do meu povo. A graduação é a junção da teoria com a prática onde ali estudamos leis, autores e obras diversas, que sempre falam da história e das lutas dos povos originários do Brasil, e em especial da Amazônia. É através dessas aprendizagens na faculdade que estamos na luta para revitalização da nossa cultura tão massacrada e esquecida. Estamos motivando e incentivando nossos alunos da escola *Īxūbāi Rabuĩ* Puyanawa a sentirem orgulho de nossa identidade, nossos costumes e tradições, sem contar que, todos os anos, alunos que saem do Ensino Médio estão ingressando na Universidade. Não se trata de levar metodologias prontas e acabadas para revitalizar nossa língua e cultura, mas

de reforçar e contribuir para o Plano de Ensino da escola através de nossas aprendizagens acadêmicas.

Durante os dias em que estive na TI, percebi que, ao tocar no assunto, os professores demonstraram muito empenho e conhecimento linguístico sobre a língua tradicional. Da mesma forma, há um esforço e dedicação muito grande por parte dos docentes e da direção da escola em elaborar novas metodologias didático-pedagógicas para o exercício da prática oral da língua *vada kuĩ* ou *Ūdikuĩ*. Somada às experiências e vivências acadêmicas, os professores possuem muitos conhecimentos adquiridos na convivência social com os mais antigos da aldeia, bem como com os próprios alunos e os demais colegas docentes da escola.

Como afirma Grupioni (2006, p.17), nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. Nesse encalço, diz um dos professores entrevistado:

Akutxu: Desde o Ensino Infantil as crianças já têm contato com a língua nativa, durante as atividades, trabalhos e dinâmicas elaboradas pelo professor ou na sala de aula ou nos espaços escolhidos. No caso da revitalização da língua, acredito que essa função/papel é da escola, já que na família isso não ocorre. Não há muito esforço por parte da família em incentivar as crianças a falarem na língua tradicional. Então acredito que se queremos realmente revitalizar nossa língua falada, deve ser na escola, e tanto os professores que ministram a língua nativa como os das outras disciplinas precisam estar preparados. Por isso que a formação em nível superior é muito importante, para que possam adquirir novos conhecimentos didáticos e de mundo.

De acordo com Grupioni (2002), a nova política traçada pelo Ministério da Educação atende a uma demanda indígena crescente por processos educacionais que propiciem aos povos indígenas maior conhecimento sobre o mundo no qual estão inseridos e domínio dos valores e códigos da sociedade envolvente, de modo que construam uma convivência mais harmoniosa e fraterna com os não-indígenas.

[...] Visa, também, a constituir processos que permitam a valorização do conhecimento tradicional desses povos, o registro e a sistematização de saberes e práticas milenares e, em alguns casos, o resgate e a revitalização de práticas culturais. Hoje, já é possível afirmar que a escola em terras indígenas deixou de ser uma imposição para se tornar uma reivindicação dos povos indígenas, e o Estado brasileiro

tem implementado políticas específicas com o intuito de universalizar o acesso à educação por parte dessas populações. Ao propor o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, que tem como foco central a leitura e a discussão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o MEC pretende dar continuidade aos programas de formação e de titulação de professores índios que sejam membros das próprias comunidades indígenas envolvidas em processos de escolarização (Grupioni, 2002, p. 10-11).

As palavras do autor acima citada correspondem as diferenças na qualidade de ensino na escola indígena após a atuação de professores graduados. Como já citado, até meados dos anos 2000 ainda havia professores não indígenas lecionando na escola, visto que, a grande maioria dos professores indígenas tinham apenas o Ensino Médio Magistério (Antigo Segundo Grau). Ao serem questionados sobre qual diferença entre ser um professor graduado/graduando para o professor sem formação superior, as repostas foram unânimes, ao afirmarem que foi um dos principais avanços para a escola e a comunidade.

Akutxu: É uma diferença muito grande, não nem como comparar. A graduação é outro nível, pois, enquanto o (curso de) magistério preparava apenas pedagogicamente, a graduação abre novas visões de mundo para além das práticas de sala de aula. Nós professores indígenas, temos contato com a realidade fora da aldeia, apesar das dificuldades. Na graduação, em cada período há sempre algo novo, uma nova disciplina, novos autores, obras literárias, novos desafios. É uma oportunidade que temos de levar para universidade, nosso modo de vida, nossa cultura, coisa que enquanto alunos do Magistério éramos vistos como “caixas vazias”, sendo preparados para preencher outras caixas ainda mais vazias. Sim, sem dúvidas há muita diferença. Quando comecei a lecionar, já tinha concluído o Ensino Médio, estava terminando minha primeira graduação. Mas não tem como negar que o nível superior nos prepara ainda mais para uma missão tão desafiadora que é o de educar. Não é apenas um sonho pessoal, mas é uma necessidade que vimos na escola, de estarmos cada vez mais preparados para oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos, e que os pais pudessem ter confiança de que a escola Ìxübbäi Rabuñ Puyanawa pode preparar alunos para as universidades.

Sobre a professora cuja fala encontra-se exposta acima, a mesma possui mais de 20 anos de experiência na educação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dedicada, experiente e reconhecida como referência pela gestora da escola. Aliás, todos os professores aparentemente dão o seu melhor para que a comunidade seja reconhecida como uma escola genuinamente indígena que luta para preservar sua cultura e modelo de educação de um povo tradicional.

Ao ser questionada se o ensino da língua indígena na escola é suficiente para a aprendizagem do aluno nativo e, se a metodologia empregada pelo (os) professor (es) é/são suficiente quanto ao incentivo da prática oral em língua tradicional, a professora foi bem específica e realista,

Akutxu: Insuficiente e ineficaz. Nossos alunos estão aprendendo ou decorando algumas frases que já são faladas fora da escola até mesmo por pessoas que tem pouca escolaridade. Nomes de animais, plantas, lugares, nomes de pessoas, e algumas saudações como bom dia, boa tarde, boa noite. Mas falar como nós estamos aqui eu acho muito difícil, na verdade impossível. A língua portuguesa já dominou como língua oficial. Ninguém aqui vai se esforçar em pensar falar a língua tradicional sendo que já dominam uma bem mais fácil e utilizada no dia a dia que é a língua portuguesa.

Como alguém pode ter medo de não saber falar a própria língua? Fiquei me questionando por um tempo, e na entrevista com o professor Jósimo Costant Puyanawa (*Kâdeyruya*), obtive uma resposta mais esclarecedora: por “medo” de ser colocado em situação constrangedora, frente a um pesquisador de fora da aldeia, que na cabeça dos entrevistados vai querer saber todo tipo de tradução em língua nativa.

A grande maioria dos professores indígenas atua em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição. É por isso que muitos dos programas de formação para o Magistério Indígena incluem, em seus currículos, Cursos de Introdução à Linguística (Grupioni, 2006, p. 26)

Um professor graduado não significa exatamente um profissional “pronto e acabado” na hora de repassar os conhecimentos, tanto que este estará sujeito a seguir as sequências Didáticas da Secretaria de Educação, bem como o plano de Ensino Anual da Escola Indígena com suas datas comemorativas específicas. Contudo ao finalizar a entrevista com a professora Francisca Arlete (*Akutxu*), a mesma deu ênfase a importância e contribuição da formação acadêmica para o professor indígena.

Akutxu: As experiências adquiridas na graduação foram assim, inesquecíveis, tanto nas disciplinas, nos trabalhos, nas amizades que ficaram, nas novas aprendizagens e na visão crítica de defender a causa indígena. Tudo isso, somado aos saberes tradicionais transmitidos oralmente pelos mais velhos da aldeia é que forma o verdadeiro docente no processo e na sua contribuição de

revitalização da língua e da nossa cultura. Sobre minha formação acadêmica não foi somente uma realização profissional e pessoal, mas uma forma de adquirir novas visões críticas de como contribuir para a valorização da nossa cultura a partir das práticas em sala de aula com nossos alunos indígenas. Portanto, partindo de um mero ensino médio onde muitos anos atuei na escola como professora apenas com o segundo grau magistério, vimos a necessidade de formação mais abrangente e inovadora, uma oportunidade de enriquecimento de mundo teóricos e práticos adaptáveis a nossa realidade cultural.

Em seguida, para finalizar a coleta de dados na entrevista de campo, entrevistei o professor Jósimo Constant Puyanawa (Kãdeyruya), uma das grandes personalidades do povo Puyanawa, o qual se apresentou assim dessa forma:

Kãdeyruya: Nasci em 1989, as margens do Igarapé Grande (*Behkua*), numa pequena casinha de paxiúba⁷, em um cenário de muitos acontecimentos e dificuldades. Para falar a verdade, nasci assistindo as mulheres sentadas em roda conversando e comendo banana machucada (*pixĩ*). Muitos mosquitos nos ferravam, elas ficavam abanando com o abano (*payate*) e diziam *arẽ, arẽ*. Ali, meu pai chegava com anta (*awa*), queixada (*yawa*), veado (*txahu*), era só alegria. Tudo era quase perfeito, mas eles chegaram, impuseram seu domínio, suas crenças e o medo. Sofremos muito e anos mais tarde, sob a liderança do falecido cacique Mario Cordeiro (*Hawê*), o povo estava protagonizando uma séria batalha frente aos patrões para a retomada de suas terras e o resgate das tradições ancestrais.

Em 1997, aos sete anos de idade, o professor iniciou sua trajetória escolar na escola Luís Antônio Meirim Pedreira, em Cruzeiro do Sul, onde cursou até a quarta série do Ensino Primário. Após concluir essa etapa, mudou para o ginásio Craveiro Costa, onde cursou o Ensino Fundamental até a sétima série. Por motivo de superlotação, alguns alunos foram transferidos para a escola comandante Braz de Aguiar, lugar onde concluiu o Ensino Fundamental. No Craveiro Costa foi onde começou a ter a noção que fazia parte de uma sociedade indígena, pelas constantes chacotas que sofria (Constant, 2024, p. 43).

Kãdeyruya: De 2004 a 2006, cursei o Ensino Médio na escola Dom Henrique Ruth. Minha trajetória escolar até concluir o Ensino Médio foi sempre marcada por altos e baixos. Não fui um aluno muito exemplar e dedicado. Os professores diziam que eu deveria me comportar mais e investir no meu conhecimento. Por ser indígena, sofri muitos preconceitos por onde passei,

detestava o tal “dia do índio”. Ouvi muitas chacotas e piadinhas pelas minhas origens, mas nunca confrontei. “A minha resposta sempre foi o silêncio”.

Sobre a temática da minha pesquisa, desde o início, o professor demonstrou muito interesse e gratidão por se tratar de uma literatura produzida na sua comunidade. Ao analisar as perguntas, o professor demonstrou-se extremamente crítico sobre o processo de formação acadêmica do professor e sua contribuição para revitalização da língua tradicional. Assim, iniciei com as seguintes questões: Como você (professor indígena) analisa a importância da formação acadêmica na/para sua prática docente? Em sua opinião, quais as novas aprendizagens e experiências adquiridas na graduação estão contribuindo para a revitalização da língua e cultura do povo Puyanawa? Qual sua opinião sobre a existência de um curso de Licenciatura indígena específico para os professores de escolas indígenas e quais as contribuições deste curso para os professores Puyanawa?

Kãdeyruya: Mesmo no momento não estando atuando como professor na escola Ìxũbãì Rabuì Puyanawa, mas, olhando pela experiência que tive alguns anos atrás, essa importância da formação acadêmica na/para a prática docente depende do quanto cada professor aproveita a formação. As novas aprendizagens são inúmeras, e dizem respeito mais as questões didáticas, elaboração de materiais, visões de mundo sobre os direitos dos povos tradicionais, que podem ser importantes ferramentas para incrementar no processo de revitalização da língua tradicional na escola, mas acho muito difícil isso acontecer! A licenciatura indígena caiu como uma luva para os docentes indígenas, visto que a grade curricular do curso trabalha com disciplinas, conteúdos e temas específicos relacionados a temática indígena. A graduação dos professores *Kãdea Baytiavu* fortalece o ensino na escola, dá mais credibilidade aos alunos, a comunidade, e a sociedade em geral, por mais que muitos não deem créditos a escola indígena. É uma preparação pedagógica indispensável para reforçar os saberes tradicionais desses professores.

Os argumentos do professor entrevistado reforçam o que já dizia Grupioni (2006, p. 51), quando o autor afirma que a formação de indígenas como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola

indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Na sequência da entrevista, pontuei: O ensino da língua indígena na escola é suficiente para a aprendizagem do aluno nativo? A metodologia empregada pelo (os) professor (es) é/são suficiente quanto ao incentivo da prática oral em língua tradicional? Você acha que é possível a nova geração dominar a língua Puyanawa através dos projetos e métodos/metodologias utilizadas pela escola?

Kãdeyruya: Para responder a essa primeira pergunta sobre o ensino da língua tradicional na escola, a resposta é não! E a formação acadêmica do professor indígena não vai garantir que esse problema seja resolvido. A formação a meu ver não é a solução. Revitalizar uma língua nativa não é algo fácil, se não houver esforço mútuo. O máximo que irão aprender e estão aprendendo são algumas frases soltas e rotineiras, como já foi dito por algum outro professor entrevistado. Aprendem a traduzir algumas palavras (nomes de pessoas na língua Puyanawa). No caso da metodologia, até onde tenho conhecimento, existem dois professores que ministram duas disciplinas em Língua Puyanawa: Valéria Puyanawa (*Xinã Yruya*) que trabalha com a disciplina de Práticas Ecológicas e Culturais do Povo Puyanawa – PECPP) e Samuel Rondón Puyanawa (*Rake Kãy*) professor de Língua Indígena Puyanawa. Caso os demais professores trabalhem de forma interdisciplinar suas disciplinas, talvez consigam recuperar alguma coisa, caso contrário, apenas esses dois professores não podem dar conta dessa missão. Por exemplo, um método muito eficaz e que deveria ser utilizado seria consultar com frequência os mais antigos da aldeia, assim como eu fiz enquanto professor da escola, como aluno e como pesquisador da minha tese de Mestrado e Doutorado. Agora respondendo essa última pergunta, sobre a possibilidade da nova geração dominar a língua Puyanawa através dos projetos e métodos/metodologias utilizadas pela escola, mesmo com as propostas e os projetos em andamento e em elaboração, não querendo ser pessimista, não se pode esperar que isso aconteça. Nossa língua de comunicação agora é oficialmente a língua portuguesa. A língua tradicional será como uma língua estrangeira, que os alunos irão aprender a transcrever e falar meras frase, significados de palavras e algo do tipo. Mas dominar como nossos antepassados jamais. Não essa geração viciada em tecnologia e redes sociais.

Por mais que alguns venham a considerar os argumentos do professor bastante pessimistas, basta fazermos uma pequena visita na terra indígena, e, sem aviso prévio, tentar iniciar uma conversa em língua tradicional para constataremos a não fluência de alunos e professores na língua tradicional. A preparação dos professores tem sido uma das bases para que esse cenário mude. É claro que, se compararmos os professores antes da graduação com os professores atuais, não há como negar os avanços significativos para a escola indígena, uma vez que estes professores saem preparados para colaborar inclusive na elaboração de novos projetos para o ensino da língua, cultura e história do povo local.

De saída, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades (Grupioni, 2006, p.51).

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (Grupioni, 2006, p. 53)

Nesse caso, os professores que atuam na escola Īxūbāi Rabuī Puyanawa têm um importante destaque no desenvolvimento de projetos, atividades culturais extraclasse: incentivar os alunos a pesquisa. Quando falo em pesquisa, não somente saber utilizar as ferramentas digitais (internet) como recurso para tal finalidade, mas dentro da própria comunidade buscar apropriar-se de conhecimentos que podem contribuir para o fortalecimento e revitalização de sua história e cultura.

Como afirma Grupioni (2006), o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento. Tal como estabelecido em documento do MEC, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos.

Ao longo das entrevistas, a cada pergunta, pude ir compreendo que a formação acadêmica é um passo muito grande para o povo Puyanawa na sua luta para revitalização da língua e cultura, considerando que professores capacitados e atualizados às novas tendências educacionais, são fontes de conhecimentos que podem ser utilizadas para fortalecer os saberes e práticas tradicionais dos alunos. Esse processo só será possível quando este professor assumir o papel de referência frente aos educandos, para que estes possam se sentir impulsionados no reavivamento linguístico e cultural.

3.2. INTERLOCUÇÕES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES COM OUTRAS FORMAS DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE: O CASO DO FESTIVAL ATSA PUYANAWA.

Akutxu: O festival Atsa Puyanawa é para nós um momento de conexão com a natureza. Durante 06 dias, dia e noite realizamos nossas manifestações culturais, nossos ritos, nossas danças, nossas músicas. É nossa forma de mostrar que temos e valorizamos nossa cultura, e que nós professores temos uma importante missão nesse processo.



Imagem 06: Povo Puyanawa reunido para realização de dança típica no V Festival Atsa Puyanawa edição de 2023 (Fonte: Acervo próprio).

Neste tópico faremos uma abordagem do Festival Atsá Puyanawa (Festival da macaxeira ou mandioca), que é realizado anualmente na TI Puyanawa, no mês de julho. O

objetivo aqui foi investigar os sentidos atribuídos às atividades culturais que compõem a programação do mencionado evento, (danças, rituais, músicas, pinturas corporais, jogos, comidas típicas) e demais tradições que fazem parte do festival, intercaladas à formação acadêmica do professor, e como este faz uso de seus conhecimentos acadêmicos na valorização desta atividade cultural e identitária do povo Puyanawa.

O Festival Atsa carrega consigo ricas expressões artísticas, culturais, gastronômicas e rituais específicas do povo Puyanawa. As danças coreografadas, as bebidas como a caiçuma e as músicas, cantadas em forma de coral pelos participantes, são aspectos bem típicos dos Puyanawas. Dentre as muitas manifestações culturais do povo Puyanawa, o festival Atsa reflete a luta dos povos indígenas em manter seus costumes, tradições, reverências às divindades místicas e folclóricas que permeiam e fazem parte da história e cultura dos povos tradicionais.

¹⁰ O Festival Atsa Puyanawa significa “festival da macaxeira”. Esse nome se fundamenta porque a macaxeira é a maior fonte de alimento e renda do povo Puyanawa, fazendo parte da alimentação diária do povo.



Imagem 07: Acadêmicos do Curso de Letras Espanhol do Campus Floresta no 3º dia do V Festival Atsa Puyanawa - edição de 2023 (Fonte; Acervo próprio).

Nas edições de 2023, 2024 e 2025 tive a oportunidade de participar como convidado por amigos e professores da terra indígena, entre eles o professor indígena Jósimo Constant Puyanawa (Kãdeyruya), o professor Eduardo Puyanawa e sua esposa Valéria. Assim, na edição de 2023, entre os dias 18 e 23 de julho estive imergindo no evento em si, buscando compreender seus significados. Nessa ocasião participaram juntamente comigo, os alunos do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre-UFAC, Campus de Cruzeiro do Sul, bem como alguns professores do campus.

Aproveitando a dimensão cultural que é o Festival Atsá, participei das últimas três (03) últimas edições, nos anos de 2023, 2024 e 2025 respectivamente, realizando observação participante,

com registro das narrativas colhidas nos momentos de comunicação com moradores da terra indígena. Nos encontros, estive em constante contato e diálogo com os professores da escola Īxũbãĩ Rabuĩ Puyanawa sujeitos da pesquisa, os quais narraram sobre os sentidos do Festival como elemento identitário do povo Puyanawa, mesclando esses dados com suas experiências adquiridas na academia.

Vuxĩ: Este é um dos vários momentos em que eu como professora mais incentivo meus alunos a se orgulharem da nossa cultura praticando a língua, a dança, as músicas, as pinturas que nos identificam, não somente para sermos vistos pelos visitantes, mas justo para mostrar que possuímos e sabemos valorizar nossas tradições e nossas festas tradicionais. Nós como professores formados, temos o dever de estar engajados na causa, pois somos vistos como figuras centrais, ou seja, inspiração para os alunos, saberem que nossa cultura ultrapassa as barreiras da aldeia e ganham o mundo, e são eles os protagonistas desses importantes momentos de nosso povo.

O Festival Atsa Puyanawa possui um valor imaterial cultural expressivo, que, não por acaso, pode ser considerado o maior evento de povos tradicionais da região do Vale do Juruá. De uma simples celebração para comemorar a colheita da mandioca pelos ancestrais, ganhou novos contornos sobre a história por trás de cada música cantada, cada dança, cada pintura corporal, cada brincadeira realizada, cada narrativa contada. Para os professores, é uma alegria indescritível, ver o Povo Puyanawa vendo sua cultura reconhecida e valorizada não somente por eles, mas sobretudo pelo Brasil e pelo mundo.

Akutxu: resulta em um sentimento de orgulho e instaura a missão de manter viva essa manifestação cultural tão importante para o nosso povo, mas para todos os demais povos da comunidade manielimense. Na universidade nos deparamos com uma variedade enorme de outras manifestações culturais semelhantes ao Festival Atsa apresentadas por parentes de outros povos tradicionais do Acre. É nesse momento que percebemos o quanto importante é para nós educadores estarmos engajados na tarefa de reforçar e incentivar nossos alunos que não se trata de uma mera “obrigação”, um dever ou uma forma de marketing para atrair turistas como forma de ganhar dinheiro, mas, acima disso tudo está a necessidade de manter viva as tradições dos nossos antepassados que deram suas vidas para que hoje pudéssemos praticar.

A história da origem do Festival Atsá Puyanawa possui várias versões segundo as narrativas de autores como Lima (2023) e Constant (2024), bem como as falas dos mais velhos

da terra indígena. De acordo com a literatura e as narrativas orais existentes sobre esse evento, antes da colonização no final do século XIX e início do século XX, o festival Atsa era uma festividade onde se reverenciava os seres e entidades místicas e espirituais. Hodiernamente trata-se de uma festividade de um povo tradicional em comemoração a um dos alimentos típicos do Brasil e da cultura dos povos tradicionais, a macaxeira.

Para Freitas (2008) os festivais e vivências dos povos indígenas são uma importante forma de etnoturismo, que pode oferecer ao turista uma prova nos modos de vida dessas comunidades. O autor afirma que, dessa forma, esse tipo de evento auxilia na preservação de suas tradições e culturas. Nesse caso, o Festival Atsa possui um significado e um valor cultural muito representativo para o povo Puyanawa.

Contudo, o professor Odenir Nascimento (Vuxĩ), pontua o seguinte aspecto,

Vuxĩ): A desinformação e a falta de conhecimento do significado histórico e cultural do festival por parte das pessoas não indígenas faz com que muitos vejam apenas como um evento qualquer, que fazemos apenas para sermos vistos pela mídia, tanto que durante e depois do Festival, poucas pessoas dão alguma importância. A maioria dos visitantes chegam aqui para serem pintados, comprar algum produto de artesanato, prestigiar algum momento de dança e tirar fotos. Mas buscar saber o que significa esse festival para nós quase ninguém procura saber, exceto o senhor que está fazendo sua pesquisa, alguns jornalistas e os gringos.

A fala do professor demonstra um entendimento de que a sociedade não mantém laços sólidos com a cultura do povo Puyanawa, e que mesmo a aproximação estimulada pelo Festival Atsa, não representa um interesse genuíno pelas riquezas culturais e étnicas do povo. O interesse atual em mostrar-se nas redes sociais, movimenta parte das energias dos visitantes. Isso, para o professor Vuxĩ, é reprovável, considerando que, no Brasil, os povos indígenas têm um papel fundamental na preservação da diversidade cultural e socioambiental do país, com suas tradições, crenças e costumes milenares.



Imagem 08: Jovens Puyanawa se preparando para apresentação durante o V Festival Atsa Puyanawa edição de 2023 (Fonte; Acero do próprio).

No estado do Acre, extremo norte da Amazônia, as manifestações culturais dos povos indígenas têm uma grande importância histórica e cultural, oferecendo aos visitantes uma oportunidade única de vivenciar suas tradições e aprender sobre sua vida comunitária (Baniwa, 2015). No caso desse evento, o professor tem um papel importantíssimo, visto que todos os educadores fazem parte da comissão organizadora do evento direta ou indiretamente. Ao longo dos 06 dias de festividades, o professor indígena pode promover diálogos entre seus alunos, ou seja, colocá-los como protagonistas do processo de revitalização da língua e da cultura, mas quase sempre os olhares estão na figura da liderança maior, o cacique, e as atrações culturais típicas do festival, como as danças, as músicas, os rituais, etc.

Como afirma Grupioni (2006,), antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-indígenas”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno dos povos tradicionais.

O professor indígena Eduardo Lima Puyanawa (Kuniñaway) uma das lideranças da comunidade, foi um dos docentes com o qual também tive a oportunidade de conversar sobre a importância da formação acadêmica no contexto dessa festividade tradicional. O teor de sua fala denota que o Festival também se constitui como um momento de reavivamento da língua tradicional. Kuniñaway, como pontua abaixo:

Awĩ Nãni: o Festival Atsa, é, sem dúvida um momento onde podemos praticar nossa língua nativa Vãda Kuĩ (Língua Puyanawa), ou Ûdikuĩ (Língua Verdadeira). Ao longo dos dias de festividade, estamos sempre motivando nossos jovens e crianças a se engajarem nos momentos culturais como nas danças e músicas, principalmente nas músicas, como o senhor perguntou, é uma forma de praticar nossa língua tradicional.

Nessa mesma linha de pensamento, em uma entrevista, a professora Francisca Arlete Puyanawa (*Akutxu*) fez seus apontamentos sobre a formação acadêmica na preparação profissional para sua função docente, e destaca o festival como um momento imprescindível para promover e elaborar diálogos oportunos entre os alunos, com os alunos e entre eles mesmos e os visitantes. A educadora enfatizou que:

Awĩ Nãni: O festival não é apenas uma festa para arrecadar dinheiro como muitas pessoas pensam nem muito menos uma forma de nós aparecer para o resto do mundo. Antes de qualquer coisa, é um momento sagrado, de espiritualidade e tradição, onde nos reunimos para comemorar uma das principais fontes que alimentou e alimenta nosso povo desde muito tempo, a macaxeira. Esse festival tem uma importância simbólica e cultural muito grande para nós, pois é o principal ritual que nos identifica como povo nativo”. É nosso momento de descontração, brincadeira, de alegria, de união dos parentes que vem de tão longe para estar aqui também. Nossos alunos podem e são incentivados a prática oral “falar na língua tradicional”. Isso implica na possibilidade de pegar o hábito de aprendizagem natural e espontânea, sem necessidade de o professor estar por perto para ensinar. Sabemos que, é muito difícil (quase impossível) manter uma comunicação sempre na nossa língua materna. Mas foi por isso que nos formamos na graduação, para nos preparar principalmente para isso. Revitalizar e manter nossa língua, história e cultura ancestral.

As palavras da docente indígena Awĩ Nãni, reforça a literatura de Bessa Freire (2011, p.17), onde segundo o autor, hoje, no início do século XXI, o português é irreversivelmente hegemônico, mas ainda convive, em territórios da Amazônia brasileira, com mais de cem línguas indígenas, cujos usuários resistiram e foram capazes de preservá-las, cuidando, zelando e lutando por elas, mesmo em condições históricas adversas.



Imagem 09: Alunos do Ensino Médio da Escola Íxubãí Rabuĩ Puyanawa durante o V Festival Atsa edição de 2023 (Fonte: Acervo próprio)

De fato, o povo Puyanawa luta para manter sua cultura e seus modos de vida frente às ameaças da modernidade e da exploração predatória da região. Acredita-se que a realização dos festivais e a partilha de suas vivências com visitantes e turistas podem ajudar nesse combate, o que também potencializa as práticas linguísticas a partir das práticas didático-metodológicas elaboradas pelo professor, adquiridas na graduação e somadas aos conhecimentos do cotidiano transmitidos pelos mais velhos ao longo dos tempos.

O festival propicia aos professores exortarem aos alunos a fazerem uso dos elementos identitários para revitalização da língua, quando estes aprendem os significados de cada elemento que os identifica. Segundo relatos, um método prático e utilizado pelos professores *Vuxĩ* e *Akutxu* durante o festival Atsa para a prática oral da *vada kuĩ* (língua tradicional), é a leitura e interpretação das pinturas corporais (*Kene*).

Kunĩwaway: Isso porque cada kene (desenho) há um significado, uma tradução, e cada uma das pinturas tem um valor histórico, social e cultural. Na prática existe pinturas diferentes e específicas para homens, mulheres, moças, crianças, e, geralmente representa um animal (ave, peixe, mamífero etc.). O problema é que estão adicionando pinturas corporais retiradas da internet, principalmente por parte das jovens, creio que para ganhar holofotes, curtidas e comentários ostentativos nas redes sociais, porque essas pinturas em nada representam o povo Puyanawa.

As pinturas corporais também são formas de expressão linguística e cultural presente nos festivais, feitas com pigmentos de ervas naturais obtidos da floresta, como urucum, jenipapo

e carvão. Os desenhos representam símbolos sagrados e a relação dos Puyanawa com a natureza e os espíritos. Além da função ritualística, as pinturas corporais são também uma forma de identificação e diferenciação entre etnias da região. Quando o sujeito consegue adquirir os significados desses elementos tradicionais, é nesse momento em que está revitalizando sua identidade.

Awĩ Nãni: O projeto de revitalização da nossa língua e cultura inclui ensinar nossos alunos todos os significados que caracterizam nosso povo, principalmente os *kene* (desenhos) feito com tintas de jenipapo e urucum. O festival Atsa que acontece anualmente tem a vantagem de a cada nova edição, verificar nos alunos os conhecimentos adquiridos, as novas aprendizagens e o nível de domínio linguístico nativo.



Imagem 10: Jovens Puyanawa pintando seu parente durante o V Festival Atsá Puyanawa edição de 2023. (Fonte: Acervo próprio).

O festival Atsa Puyanawa é repleto de contos e narrativas que permeiam o imaginário amazônico, e que seria necessário cada vez novos estudos e pesquisas, pois a cada novo encontro é possível nos depararmos com novas descobertas. As vivências com o povo Puyanawa durante o festival são e foram importantíssimas para conhecer de perto como está sendo praticado o processo de revitalização da língua e cultura apagada.

O festival Atsa promove um encontro de pessoas do mundo inteiro transformando uma tradição étnica em um momento de troca de conhecimentos, saberes e vivências de mundo. A missão do professor que sai da graduação ou ainda em curso é buscar o aprimoramento dos saberes tradicionais e associá-los a prática da língua juntamente com seus alunos. “Ninguém fará isso por nós senão nós mesmos” conforme aumentou a gestora Devania Puyanawa (Awĩ

nãni). Cabe a cada indivíduo adepto ou não das culturas tradicionais respeitar e reconhecer que esses povos mantêm vivas as raízes da cultura que precisa ser valorizada.

As mudanças ocorridas ao longo de décadas são nítidas, desde a busca pela formação dos professores indígenas como pelo resgate cultural. Uma vez presente na terra indígena Puyanawa, no início dos anos 90, o autor Aldir Santos de Paula descreveu a rotina cultural dos “índios”, como eram chamados.

Atualmente esses índios não usam nenhum adereço, e não tem nenhuma festa. O que se tem notícia é que esporadicamente os velhos realizam o "Mariri", dança tribal, mas sem nenhuma participação dos mais jovens, que não se empenham na manutenção das tradições. As únicas atividades de lazer se restringem as "peladas" de futebol nas quartas e sábados. Algumas vezes, aos sábados, realizam uma espécie de baile, onde são tocadas músicas regionais (Paula, 1992, p.24).

De fato, o modo de vida já havia mudado consideravelmente entre os Puyanawa decorrente da influência e adaptação à cultura do homem branco. Paula (1992) percebeu o quanto a invasão da “civilização” havia impactado a rotina e a rápida mudança dos hábitos culturais. Não somente isso. O autor notou a ausência das manifestações tradicionais e identitária dos Puyanawa. Esses elementos percebidos por Paula já não se praticavam mais pela comunidade, exceto a comemoração do “Mariri”, uma dança tradicional indígena.



Imagem 11: Mulheres Puyanawa em dança típica durante o V Festival Atsá Puyanawa - edição de 2023. (Fonte: Acervo próprio).

Hoje, contudo, a formação acadêmica de professores que moram e atuam na escola da aldeia, vem transformando a educação indígena. Ainda que os Puyanawas acompanhem e pratiquem muito da cultura do homem branco, iniciou-se um processo de reavivamento de seus costume e tradições históricas. Além do festival Atsa, são festejadas outras importantes datas,

como o aniversário do Cacique Joel Puyanawa (14 de fevereiro); O dia dos povos Indígenas (19 de Abril); Aniversário da Demarcação da Terra Indígena Puyanawa (17 de Maio).

Neste cenário, Grupioni (2006), pontua que é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

Para encerrar essa parte da pesquisa de campo entrevistamos o professor *Kãdeyruya* com as seguintes questões: De que forma você como professor (a) indígena, aproveita o Festival Atsa Puyanawa como um momento propício a revitalização da língua e cultura Puyanawa? Como você avalia sua formação acadêmica no cotidiano da sua prática pedagógica como docente na escola indígena?

Kãdeyruya: Na primeira pergunta, já posso lhe dizer que há muito o que desejar nesse importante momento cultural. O senhor já participou do festival, certo? Prestou a atenção nas pinturas? Como eles se comunicam (oralidade)? Então, vejamos. O Festival não é um evento para ganhar mídia, nem muito menos uma fonte de renda como muitos querem que seja. Trata-se de uma tradição sagrada dos povos ancestrais que era comemorada para festejar a colheita da macaxeira, principal alimento do povo Puyanawa no passado, juntamente com o milho. Poderia ser um momento de aprendizagem e prática da oralidade por parte dos mais jovens juntamente com os educadores. Tenho certeza que os Kãdea Baytiavu *Xinã* e *Rake Kãy*, professores da língua nativa têm desenvolvido um excelente trabalho, principalmente sendo eles acadêmicos da licenciatura indígena, onde estão aprimorando seus conhecimentos como docentes da escola tradicional. Contudo, o que se percebe, são jovens mais preocupados em sair nas redes sociais “bem pintados” (as), bonitos (as), demonstrando dominar uma cultura que muitos deles desconhecem o verdadeiro significado histórico. Sobre minha formação acadêmica, gostaria e pretendo voltar a lecionar na escola algum dia, para colaborar nesses pontos que considero importantes, e que ainda não estão sendo explorados. Agora com a graduação em licenciatura indígena, esperamos que mude alguma coisa e que a escola consiga atingir seu objetivo em relação a revitalização da língua, mas em minha opinião, a formação acadêmica do professor por si só, não garante que isso aconteça. O festival, infelizmente está mais para o “brechó” no meio da mata. É preciso fazer com

que os alunos se sintam protagonistas desse que é uma das maiores festividades dos povos tradicionais da região, e nem isso eles se deram conta.

3.3. O QUE SE ESPERA EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PUYANAWA.

Se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também fato que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados (Grupioni, 2006, p. 63).

De fato, ao analisar o quadro docente da escola Īxūbāi Rabuñ Puyanawa, percebi que, em termos de profissionais formados e capacitados, a escola está bem servida, inclusive de professores que concluíram o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os que estão cursando a Licenciatura Indígena pelo Campus Floresta da Ufac. A maioria dos professores tem mais de 10 anos de sala de aula, então não podemos dizer que são professores sem experiência.

Contudo, ainda há muito receio do povo Puyanawa no fornecimento de informações pessoais, profissionais e assuntos relacionados a história do povo. Contudo, o conhecimento que tenho em relação aos professores das mais diferentes disciplinas são de profissionais de extrema competência e profissionalismo, capazes de conduzir e preparar seus alunos a elevarem sua cultura ao patamar que lhes é merecido.

Em visita a escola, analisei que o quadro de docentes está bem distribuído de acordo com a formação de cada professor. Isso é um ponto muito positivo, pois nas palavras da gestora, “evita que tenhamos professores leigo”. Além disso, quanto mais professores graduados da aldeia, mais profissionais qualificados teremos. A cada ano vemos colegas entrarem em cursos de Aperfeiçoamento, segundas licenciaturas, pós-graduação e/ou participando de cursos livres, on-line e ou presencial.

[...] no que se refere à educação, o povo Puyanawa tem avançado consideravelmente. Até pouco tempo era impossível sonhar em cursar uma faculdade, navegar na internet e sair da comunidade para trabalhar fora. Cada vez mais, os jovens estão saindo, tem aumentado o número de professores formados, com especialização, mestrado e projetos de doutorado. Há uma presença significativa da comunidade acadêmica junto

aos Puyanawa, que querem conhecer mais sobre sua história, cultura e língua. Minha trajetória acadêmica tem inspirado jovens; aliás, eu mesmo, de alguma forma, sou fruto desse movimento (Constant (2024, p.230).

O autor acima citado, é um exemplo de que a formação de professores indígenas tem trazido avanços significativos para a o Povo Puyanawa, assim como outros pesquisadores nativos, a exemplo de Kelly Costa de Lima Puyanawa (2013). O ingresso cada vez mais crescente de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação tem sido motivo de orgulho e superação para toda comunidade Puyanawa, pois trata-se de jovens que buscam novas perspectivas de vida e futura preparação para o mercado de trabalho.

Conforme Grupioni (2006, p. 64), cada vez mais torna-se evidente que somente na medida em que os povos indígenas de fato assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena. Para isso, além de ter professores indígenas a sua frente, é preciso que toda a comunidade participe de seu dia-a-dia, de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

Ao analisar os projetos da escola para os próximos anos, percebi que, há uma preocupação com as sequencias didáticas, planos de aulas e propostas de atividades para cada série/nível de ensino. Os professores são personagem central como norteadores para a efetivação dos ideais de revitalização dos elementos identitários que haviam sido apagados, como a língua falada, assunto discutido nesta pesquisa. As expectativas para uma escola cada vez melhor são vistas pela gestora como muito positiva, apesar dos muitos percalços enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta pesquisa de Mestrado sobre o povo Puyanawa foi um dos grandes desafios encontrados por mim ao longo da minha trajetória acadêmica, e, ao mesmo tempo foi algo prazeroso também. Foram 02 anos árduos anos de pesquisas, entre leituras de obras, visitas à terra indígena, diálogos com professores nativos e as experiências das aulas do curso.

A investigação sobre as contribuições da formação dos docentes Puyanawa ao processo de revitalização da língua e cultura não foi uma tarefa fácil, não houve zona de conforto, mesmo

eu tendo acesso constante aos sujeitos da pesquisa, os *Kãdea Baytiavu* (professores) da escola Ixũbãý Rabuĩ Puyanawa.

Desenvolver uma pesquisa voltada para revitalização e reavivamento cultural e linguístico de um povo que por décadas foi tão massacrado, os faz lembrar de seus antepassados e de dos sofrimentos do processo colonizatório. Contudo, situa esses grupos frente ao projeto de continuidade dos legados milenares. O povo Puyanawa é um povo marcado pela resistência, com características culturais próprias. Apesar da resistência e da curiosidade em saber do que se tratava minha pesquisa, sempre fui muito bem recebido na terra indígena.

Minha pesquisa vem se somar a de outros autores que possuem seus trabalhos voltados a temática indígena junto ao povo Puyanawa. Ficou claro que a revitalização de uma língua nativa requer tempo, planejamento, profissionais qualificados, vozes dos ancestrais e participação comunitária. A formação acadêmica dos professores da terra indígena Puyanawa tem uma contribuição significativa para os avanços que até aqui foram logrados.

Nesse processo de revitalização, escolhi como sujeito de pesquisa, o professor, visto que é imperativo considerar que o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas como a compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático dos órgãos do Estado, da gestão escolar, têm de ser contempladas em seus cursos de graduação, pós-graduação, formação pedagógica dentre outros.

Essa importância dada aos docentes indígenas que ingressam na graduação deve-se ao fato de que, deste profissional se espera serem colocadas em prática dentro e/ou fora da sala de aula as práticas e metodologias elaboradas e planejadas nos encontros pedagógicos voltadas ao reavivamento das práticas orais na língua tradicional. A importância das línguas indígenas no currículo da escola indígena e sua inter-relação na formação de professores indígenas mereceriam maior análise, o que, pela natureza dessa pesquisa, não poderá ser feito detalhadamente aqui.

Se a escrita em diferentes línguas se tornou um dos resultados dos projetos educacionais bem-sucedidos, infelizmente, as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores indígenas não são as línguas indígenas faladas por estas sociedades.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. de. “A educação e a diversidade cultural”. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3º. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.34-40, 2002.

BANIWA, Gersen: **Os Indígenas Antropólogos: desafios e perspectivas**. Novos Debates, 2015.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro, UERJ – Instituto de Letras, 2003. Tese de Doutorado em Literatura Comparada.

BESSA FREIRE, José Ribamar **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia** / José Ribamar Bessa Freire. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 280 p.

BITTES, Luane. 7 de abr. de 2023. **Festival Atsa - Povo Puyanawa - Acre/Brasil**. Disponível em: <https://www.conexaoindigena.com.br/post/festival-ats%C3%A1-puyanawa-18-a-23-de-julho-de-2023-acre-brasil>> Acessado em: 24 de jan. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas>>Acessado em: 24 de jan. 2024

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Cadernos de Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: Concretizando Direitos Humanos – Direito dos povos indígenas** / Supremo Tribunal Federal. – Brasília: STF: CNJ, 2023. 216 p.: il. color. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/Cadernos_STF_Povos_Indigenas_digital.pdf> Acessado em: 24 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>> Acessado em: 22 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas> >Acessado em: 24 de jan. 2025

BROSTOLIN, Marta Regina. **Formação docente: um olhar para o professor indígena**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 277-296, nov. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/700/724>> Acessado em: 22 de setembro de 2022.

CADERNOS SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>> Acessado em: 22 de Setembro de 2024.

CALÁVIA SAEZ, Oscar. 2006. **O Nome e o Tempo Yaminawa: etnologia e história dos Yaminawa do rio Acre**. São Paulo: Editora UNESP / ISA; Rio de Janeiro: NUTI. 479 pp.

CONSTANT, Jósimo. **História, memória, conhecimentos tradicionais e as desafiadoras mudanças climáticas sob o olhar da perspectiva indígena Puyanawa**. Monografia (Graduação em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTANT. J. da C. (Kãdeyruya). **Vãda Kuĩ: Um estudo etnográfico e linguístico do Povo Puyanawa**/ Jósimo da Costa Costant. Rio de Janeiro, 2024. 257 f.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **Educação indígena e formação de professores**. Agência Financiadora: UNISANTOS – 2015. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf>> Acesso em: 10 de jul. de 2024.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>> Acesso em: 29 de jul. de 2024.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Caderno de Apresentação: **Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**/organização Luís Donizete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental/2002. 124 pp. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf?getContent>> Acesso em: 29 de jul. de 2024.

GUIMARÃES, Vilma; FREIRE, José Ribamar Bessa; FREIRE, Maria José. **Caderno povos indígenas originários: trilhos da alfabetização**. Coordenação: Vilma Guimarães; texto: José Ribamar Bessa Freire, Maria José Freire. – Rio de Janeiro FGV DGPE, 2024. 148 p.

JUNIOR, A. S. de S. **Educação escolar indígena no estado do acre: a construção de atividades a partir dos temas transversais do RCNEI**. Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 06, n. 02, p. 08 - 27, dez. 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-6692-5554>>Acesso em: 29 de jul. de 2024.

KAXINAWÁ, J. P. M. **Índios no Acre - História e Organização** [etal.]. - [Acre]: Comissão Pró-Índio do Acre, [199-]. 2ª ed. Rio Branco-Acre 2002. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai. Disponível em: www.etnolinguistica.org> Acesso em: 29 de jul. de 2024.

LIMA, K. C. de. **O ensino da língua indígena na escola Ixūbāy Rabuñ Puyanawa no sino Fundamental I: a ferramenta agregadora para o fortalecimento cultural** / Kely Costa de Lima. Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

LIMA, M. de N. R de. **A insignificância do ser: narrativas do povo indígena Puyanawa**. Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 7, número 1, edição de Julho de 2018.

LOBO, M. M da S. **Formação de professores indígenas: travessia para um ensino diferenciado na aldeia canela Ramkokamekrá**. Lajeado, novembro de 2018.

MARIANI, B. S. C. **Memorial Acadêmico**. Niterói, Março de 2005. Disponível: [anhttps://memorialetras.uff.br/wp-content/uploads/sites/465/2022/02/Memorial/BethaniaSampaioCorreiaMariani. pdf](https://memorialetras.uff.br/wp-content/uploads/sites/465/2022/02/Memorial/BethaniaSampaioCorreiaMariani.pdf)> Acessado em: 20 de janeiro de 2025.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **“Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang”**. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 81-102 – 2012, p.83.

NICÁCIO, R. de L.; MIKI, P. da S. R. . **Os professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 399–425, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7953891. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1364>. Acesso em: 20 de nov. 2024

PAULA, A. S. de. **Poyanawa a Língua dos Índios da Aldeia Barão: Fonologia e aspectos Fonológicos e Morfológicos**. Aldir Santos de Paula. Letras Digitais. Programa de Pós – Graduação em Letras e Linguística/ UFPE. Recife, 1992.

PEREIRA, T. do S. L. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)**. – Santarém, 2018. 249 fls.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 07 DE JANEIRO DE 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>> Acessado em: 25 de janeiro de 2025.

Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 7, número 1, edição de Julho de 2018.

ROIG, H. & MARTINI, A. (2002). “Geologia e Geomorfologia”. In M. & CUNHA, Enciclopédia da Floresta. **O Alto Juruá, práticas e conhecimentos das populações**. (pp. 43-50). São Paulo: Cia. das Letras.

ROSA, L. C. D. **Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 298-307, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27652> Acessado em: 25 de janeiro de 2025.

SHANENAWA, Elder. **“Os novos não falam a Nuke Tsāy, querem ser não indígenas”: usos linguísticos e possibilidades de (re)existências linguísticas do povo Shanenawa da Terra Indígena Katukina/Kaxinawa (Aldeia Morada Nova)**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguagens da Universidade Federa do Acre, 2022.

SILVA, J. A. C. da; **Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.76-102, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex> Acessado em: 27 de setembro de 2022.

SOARES, W. M. E. **Formação de professores para educação indígena. levar em conta as características das diferentes comunidades é um dos desafios da formação - nova escola.** 01 de março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3572/formacao-de-professores-para-educacao-indigena>> acessado em: 27 de setembro de 2022.

THIÉLI, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>> Acessado em: 10 de outubro de 2022.

WALKER, Maristela Rosso. **A identidade Puyanawa e a Escola Indígena** / Maristela Rosso Walker. - - Maringá: UEM, 2012. vi, 360 f.

ANEXO I – ALFABETO PUYANAWA

GLOSSÁRIO POYANÁWA – PORTUGUÊS

A

a	ele(a)
abixay	estragado(a)
atu	bucho
atuh	eles(as)
atũda	deles(as)
atsa	mandioca
awa	anta
awĩ	mulher
awĩvu	mulher (esposa)
awĩtia	mal

Ã

ãda	língua
ãdaka	aracoã
ãdivu	homem velho
ãde	nome
ãsĩ	mutum
ãvu	cairara
ãwã	meu/minha

B

bahu	mucura/guará
bahu	novo
baka	rato
bay	terra
bapu	miolos da cabeça

bari	cotia
bahku	irmão/primo mais velho
basi	frio
basku	seco
baš̌i	areia
baxivuhnã	pó/poeira
baxta	macaco barrigudo
bixi	arraia
buy	boy
burutu	bater
buspati	andorinha
buxihua	vovô
busu	cego
buxa	molhado
buxunãy	preguiça-real

D

dahva	barriga
dahva taytay	dor de barriga
dapu	tutano
darãnã	três
daravãku	torto
dati	titia
dawa	estrangeiro/civili-
	zado
dew	barro
di	mato
diwe	barro
du	furar
duku	nosso(a)

E

ea	eu
ehe	semente
enã	eu (variante)
epa	pai
ewa	mãe
ewã	meu/minha
ewe	casa

II

haka	casca
haki	esfregar
hãvu	calango
hãdi	banha
hay	tatu bandeira
hãy	tracajã
hauh	jaboti
haw	osso
heki	milho
hekimãwã	tejuacu
heta	cheirar
hiki	acender
huã	soprar
hūba	seios
hūbu	fumo
huke	tucano
hukūba	grande/grosso/largo
huta	vovó

I

ia	piolho
iamĩbapu	panela dos brancos
iasĩmãsi	tamanduã
iaya	titia
iawa	queixada
iauaydĩkia	porco de casa
iawixi	tatu
iãvu	noite
ikãba	verde
ikutĩba	fogo
inãhãkara	víbora
iravu	homem
iru	guariba
irũba	mau
iruixta	estreito
isa	quando
isu	macaco preto
isupuyãmãwã	caitiara
iũda	voar
iũĩda	bicho
iũĩdavũday	bicho de caça
iũĩdaeweki	bicho de casa
iũĩdapuya	pássaro
iumã	peixe
iũmãwã	peixe grande (tambaqui)
iũxĩ	alma
iwa	velho
iwi	árvore
iwrahuta	neto

iwrakuĩ

corpo humano

ixbaya

careca

I

ĩãbi

machado

ĩbi

sangue

ĩdu

onça

ĩsũ

urina

K

kahku

rim

kupa

quatipuru

kape

jacaré

karãwã

sapo

katehaw

coluna vertebral

kãma

raposa

kebu

jacu

keha

boca

kewe

cantar

kixi

coxas

kua

queimar

kui

queixo

kũĩ

fumaça

kuka

titio

kuku

chupar

kurãdi

barba

kuxa

matar

kũba

nambu galinha

kũhdi

bigode

M

mā	vocês
mādi	folha
mābu	dinheiro
māhū	chifre
mākā	mão
mākā data	palma da mão
mākā bevi	dedos da mão
māku	paca
manaki	entrar
māy	cará (peixe)
māynāwa	caraacū
mī	tu/você
mīmā	flecha

N

nābi	carne
nāpi	ânus
nīdu	aqui
nūdia	aí
nūnū	pato
nūy	minhoca

P

pabīki	orelha
pabīki hui	ouvido
pāhnā	querido(a)
pāhū	peixeira
pakatsuka	macado jogue-jogue
pāxī	amarelo

pi / pĩ	comer
piatis	sobrinha
pisa	araçari
piskã	marimbondo/caba
pĩtsu	cintura
pixi	costelas
pũdu	veias
puyã	braços
puy	pena
puyavu	pássaro
puyamãwã	sapo-boi
puybixtĩ	pena
pũsu	bentinha
puta	jogar
puti	costas

R

ravu	dois
ravukãba	um
rãhũ	objeto velho
rãkĩ	nariz
rãtuhku	joelhos
risve	corda
risi	rede
ru	guariba
rũdu	cobra grande
rue	pedra
ruka	paruaçu

S

sāki
sivakāwā
sīūyā
suveake

já
poraquê
listrado
redondo

T

tābu
tāhā
taka
tākara
tākara vūdu
tākūti
tay
taytxīpu
tāpā
tapi
taxi
tatxa
tehu
tuku

bochecha
pulmão
fígado
galinha
galo
arco
pé
calcanhar
paxiúba
ouvir
vermelho
raiz
pescoço/cangote
umbigo

TX

txahu
txaypa
txātūba
txuhu
txuku
txurā
txubu

veado
comprido
aleijado
preto
flor
gia
curimatã

U

ua	nadar
uaka	água/rio
uay	roçado
uãsa	macaco cheiro
uh	cabelo
uh kaya	cabelos compridos
uh txuhu	cabelos pretos
uh kuru	cabelos brancos
uh sutu	cabelos curtos
uhu	branco
uhka	cabeça
uy	chuva
utxiti	cachorro

U

uãtis	unha
ũdi	gente
ũdu	caititu/porquinho
ũhũdi	lua
ũĩti	coração
ũpūtāti	tendão
ũtisi	quente
ũtuhku	tornozelo
ũtuku	moça
ũxi	fruta

V

vãda	falar
vãdi	marido

vādi iakati	canoa
vāhū	cotovelo
vake	filho
vakevu	menino
vakevu	pequeno
vakevuiravu	menino
vakevuawīvu	menina
vānāmā	testa
vay	caminho
vari	sol
varikea	dia
vāti	rabo
vawa	papagaio
vi	carapănā
vihku	traíra
viwi	mambira
veru	olho
veru ehe	pupilas dos olhos
veteh	tripas
vetuhku	punhos
vūsī	lontra
vusta	sujo(a)
vutuya	macaco da noite
vuxa	estralas

X.

xādiati	namorado
xādu	cobra venenosa
xāduewe	gato
xāki	rã
xāti	cairara

vādi iakati	canoa
vāhū	cotovelo
vake	filho
vakevu	menino
vakevu	pequeno
vakevuiravu	menino
vakevuawīvu	menina
vānāmā	testa
vay	caminho
vari	sol
varikea	dia
vāti	rabo
vawa	papagaio
vi	carapãnã
vihku	traíra
viwi	mambira
veru	olho
veru ehe	pupilas dos olhos
veteh	tripas
vetuhku	punhos
vūsī	lontra
vusta	sujo(a)
vutuya	macaco da noite
vuxa	estralas

x

xādiati	namorado
xādu	cobra venenosa
xāduewe	gato
xāki	rã
xāti	cairara

ANEXO II

QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE A RELAÇÃO DA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA COM O REAVIMENTO DA LÍNGUA E CULTURA PUYANAWA

- Nome:
- Nome da etnia (do Povo):
- Idade:
- Data de nascimento:
- Nome do pai e povo dele:
- Nome da mãe e povo dele:
- Nome:
- Nome da etnia (do Povo):
- Idade:
- Data de nascimento:
- Nome do pai e povo dele:
- Nome da mãe e povo dele:
- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Onde cursou o Ensino Básico?
- 3) Quanto tempo de docência?
- 4) Quais series você leciona?
- 5) Quantas pessoas na sua casa possui nível superior?
- 6) Como ingressou na graduação?
- 7) Em que ano concluiu sua graduação? Quais os principais desafios enfrentados?
- 8) Como você (professor indígena) analisa a importância da formação acadêmica na/para sua prática docente?
- 9) Em sua opinião, quais as novas aprendizagens e experiências adquiridas na graduação estão contribuindo para a revitalização da língua e cultura do povo Puyanawa?
- 10) Qual sua opinião sobre a existência de um curso de Licenciatura indígena específico para os professores de escolas indígenas e quais as contribuições deste curso para os professores Puyanawa?
- 11) O ensino da língua indígena na escola é suficiente para a aprendizagem do aluno nativo?

- 12) A metodologia empregada pelo (os) professor (es) é/são suficiente quanto ao incentivo da prática oral em língua tradicional?
- 13) Relate em breves palavras suas experiências na graduação: Há incentivo e práticas para o uso da língua tradicional no curso de graduação?
- 14) Você acha que é possível a nova geração dominar a língua Puyanawa através dos projetos e métodos/metodologias utilizadas pela escola?
- 15) Quais experiências e aprendizagens e metodologias que você adquiriu na graduação estão sendo compartilhadas com seus alunos na escola indígena?
- 16) Em sua opinião, quais outros métodos e estratégias poderiam ser utilizadas na revitalização da língua tradicional entre os alunos no ambiente escolar e na comunidade?
- 17) De que forma você como professor (a) indígena, aproveita o Festival Atsa Puyanawa como um momento propício a revitalização da língua e cultura Puyanawa?
- 18) As experiências adquiridas na graduação favorecem e dão ênfase as lutas dos povos tradicionais em revitalizar a língua e cultura?
- 19) Como você avalia sua formação acadêmica no cotidiano da sua prática pedagógica como docente na escola indígena?
- 20) Como você avalia a sua formação antes e pós academia relacionando-a a sua prática docente diante da problemática aqui discutida?

ANEXO III
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO
PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS