

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HUMANIDADES E LINGUAGENS – PPEHL**

**IZABEL CRISTINA SOUSA DO NASCIMENTO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO  
DO ACRE: O PROCESSO EDUCATIVO PROPOSTO PARA AS  
ESCOLAS INDÍGENAS ESTADUAIS**

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE  
2022**

IZABEL CRISTINA SOUSA DO NASCIMENTO

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO  
DO ACRE: O PROCESSO EDUCATIVO PROPOSTO PARA AS  
ESCOLAS INDÍGENAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva

CRUZEIRO DO SUL – ACRE  
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

N244p Nascimento, Izabel Cristina Sousa do, 1997-

Política de educação escolar indígena no Estado do Acre: o processo educativo proposto para as escolas indígenas estaduais/ Izabel Cristina Sousa do Nascimento; Orientador: Dr. José Alessandro Cândido da Silva. - 2022.

101 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.

Inclui apêndices e referências bibliográficas.

1. Políticas públicas. 2. Educação indígena. 3. Acre. I. Silva, José Alessandro Cândido da. II. Título.

CDD: 371.01

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

# **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE: O PROCESSO EDUCATIVO PROPOSTO PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS ESTADUAIS**

Izabel Cristina Sousa do Nascimento

Dissertação defendida em 09/08/2022 e considerada aprovada para a 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. José Alessandro Cândido da Silva  
(Presidente/orientador) Ufac

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins  
(Membro) Ufac

Prof. Dr. Pierre André Garcia Pires  
(Membro) Ufac

Prof. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra (suplente)  
(Membro) Ufac

CRUZEIRO DO SUL – ACRE  
2022

## **AGRADECIMENTOS/DEDICATÓRIA**

Ao Professor Dr. José Alessandro Candido da Silva pelo incentivo, parceria, paciência e respeito durante todo o processo de orientação desta pesquisa, por acreditar em minha capacidade de alcançar objetivos que pareciam estar tão distantes, os meus agradecimentos.

Aos professores doutores Pierre Pires e Francisca Adma que compunham a banca de qualificação pelas significativas contribuições e ensinamentos.

Aos meus pais Francineide Chaves e Marcelo de Freitas que estão ao meu lado acompanhando cotidianamente a vida profissional e acadêmica, responsáveis por todo o meu esforço, pois antes que tudo estivesse encaminhado confiaram firmemente na minha capacidade de ingressar e concluir este curso.

Aos meus sobrinhos Alana Bianca, Alice Mendes, Helena Mendes e Marcelo Neto, e irmãos Henrique e Michelly.

Às amigas e companheiras Elessandra Maia e Jayne Eduarda pelo apoio constante e palavras positivas que me fizeram acreditar que poderia superar qualquer dificuldade.

A Deus pela proteção divina, sabedoria e paz depositada em meu coração todos os dias.

## RESUMO

A conjuntura política sucedida nas últimas décadas tem sido marcada por significativas conquistas sociais, possibilitando aos povos indígenas o reconhecimento cultural e o direito à diferença. Nesse contexto destaca-se a elaboração de propostas voltadas à educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Com base nessa perspectiva definiu-se como questão problematizadora desta pesquisa: as propostas governamentais voltadas à educação escolar indígena, do ponto de vista administrativo, estão atendendo as necessidades expressas pelas comunidades no Estado do Acre? Com isso o presente estudo objetiva: analisar as principais políticas de educação escolar indígena no Estado do Acre, identificando quais aspectos e princípios têm constituído o processo educativo do ensino fundamental nos últimos anos. O estudo possui caráter qualitativo considerando o propósito descritivo da produção. A base metodológica apresenta-se como estudo bibliográfico realizado por meio da leitura de produções acadêmicas como artigos científicos, teses e dissertações, encontrados entre as principais referências: Maroldi (2017), Silva (2016), Oliveira (2016), Silva (2015), Ferreira (2001), Kaxinawa (2002) e outros. Para além disso, também realizou-se a análise de documentos que dispõem sobre o funcionamento da educação escolar indígena em nível nacional e estadual, como exemplo a Lei Nº 9.394 de 1996, Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012 e as leis estaduais Lei Nº 3.467/2018 e Lei Nº 3.466/2018. Baseada em um prévio roteiro realizou-se a entrevista semiestruturada com o coordenador do Departamento Escolar Indígena do Estado do Acre a respeito da efetivação e funcionamento do sistema de educação indígena no Acre. Os resultados encontrados revelam que a constituição dessa modalidade de ensino no Acre aconteceu tardiamente e por isso, ainda encontra-se em processo de transição. De acordo com os documentos analisados, a Secretaria de Educação do Estado segue as orientações estabelecidas no plano internacional e atende as regulamentações nacionais. Conclui-se que o Acre busca reconhecer, incentivar, apoiar e reforçar as ações que constituem um ensino diferenciado aos povos indígenas, porém, esta não é uma tarefa simples. De modo geral, entende-se que além da criação dos ordenamentos jurídicos, o órgão responsável pelas unidades de ensino encontra alguns desafios quanto à efetivação das políticas educacionais.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas; Educação indígena, Acre.

## ABSTRACT

The political situation that has taken place in last decades has been marked by significant social achievements, preserving indigenous peoples' cultural recognition and the right to difference. In this context, if education is differentiated, intercultural education and differentiated education stand out. Based on these communities defined as a problematizing question: research as governmental proposals of this form of education for the needs of administrative education, are meeting the needs of the school in the State of Acre With that the present study objective: as main policies of educational teaching in the State of Acre, identifying which and principles constitute the educational process of elementary school in recent years. The study has a qualitative character considering the descriptive purpose of the production. The methodological basis is presented as a bibliographic study carried out through the reading of academic productions such as scientific articles, theses and dissertations, found among the main references: Maroldi (2016), Silva (2016), Silva (2016), Silva (2015), Ferreira (2001), Kaxinawa (2002) and others. In addition, an analysis of school documents that have on the level of functioning of indigenous and state education was also carried out, as an example of Law No. 9,394 of 1996, Resolution No. and Law No. 3,466/2018. Based on a previous script, a semi-structured interview was carried out with the coordinator of the Indigenous School Department of the State of Acre regarding the effectiveness and functioning of the indigenous education system in Acre. We still haven't found the solution process for teaching found, but still so it hasn't been found yet. According to the documents analyzed, the State Department of Education follows regulations at the international level and meets national regulations. It seeks to recognize, however, that we have not concluded teaching a set of differentiating actions to indigenous peoples, however, we have not concluded that it is a differentiated and simple teaching to peoples. In general, it is understood that in addition to the creation of legal systems, the body responsible for the teaching implementation units faces some challenges regarding the action of educational strategies.

**Key-words:** Public Policies; Indigenous Education, Acre.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tratados E Convenções Internacionais
Tabela 2	Regulamentação Vigente Da Educação Escolar Indígena
Tabela 3	Povos Indígenas No Estado Do Acre, Municípios, Etnias E Distribuição Populacional
Tabela 4	Dispositivos Internacionais, Nacionais E Estaduais (Acre) Que Regulamentam A Educação Escolar Indígena
Tabela 5	Número De Escolas E Anexos Indígenas Da Rede Estadual De Ensino
Tabela 6	Distribuição Dos Professores Lotados Nas Escolas Indígenas No Estado Do Acre

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Mapa regional do Estado do Acre
- Figura 2 Terras Indígenas no Estado do Acre

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEE	Conselho Nacional de Educação
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
DNEEI	Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleos de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPIAC/AC	Organização dos Professores Indígenas do Acre
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para Escolas Indígenas
SECADI	Sistema de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção Indígena
SPILTN	Serviço de Proteção aos índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TIs	Terras Indígenas
UFAC	Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL .....</b>	<b>13</b>
1.1 Educação indígena como prática de segregação: breve contexto histórico .	14
1.2 Ressignificação da educação escolar indígena a partir das primeiras diretrizes e políticas educacionais.....	18
1.2.1 Plano educacional Internacional.....	18
1.2.2 Plano educacional Nacional.....	22
1.3 Ordenamento Jurídico Subsequente .....	28
<b>2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ACRE: RECONHECIMENTO DE DIREITOS E INSTRUMENTO DE LUTA .....</b>	<b>41</b>
2.1 O território acreano e a condição demográfica indígena no Estado .....	42
2.2 Primeiras ações e regularizações das escolas indígenas no Acre.....	49
<b>3 QUE ESCOLA TEMOS E QUE ESCOLA QUEREMOS: PROPOSTAS E CONDUTAS.....</b>	<b>55</b>
3.1 O atual modelo de educação indígena no Estado do Acre .....	56
3.2 Desafios na implementação das políticas educacionais para os povos indígenas .....	69
3.3. Proposta para um novo modelo de Educação Escolar Indígena: atuação da SEE.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a criação e implementação de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena (EEI) é compreender sobre histórias que foram esquecidas ou mal contadas durante diferentes séculos no Brasil. Conseqüentemente, o processo de desvalorização sofrido pelos povos indígenas anulou os saberes, as línguas e conhecimentos produzidos por diferentes comunidades negando as diferenças étnicas e culturais.

Entende-se que os povos indígenas desenvolvem suas próprias organizações sociais e recebem uma educação parental visando sempre o respeito pela tradição e língua. Entretanto, de acordo com a história dessas sociedades, foram sujeitos a transmissão de conhecimentos totalmente distantes de tudo aquilo que acreditam e priorizam. Desse modo, costumes, crenças, hábitos e culturas dos povos indígenas foram anulados a partir do trabalho forçado, massacres, epidemias, acentuado preconceito, hostilidade e violência. Vale ressaltar que durante muitos anos, figuras importantes no país e no mundo defendem esse processo de extermínio, assim, povos bravos e valentes que resistem às repressões e invasões lutam incessantemente pela sobrevivência das comunidades.

Entende-se que houve uma significativa demora no processo de criação das políticas públicas para os povos indígenas, dessa forma a sociedade e principalmente o governo os tornam marginalizados e expressamente distantes de quaisquer propostas, inclusive ações voltadas para a educação escolar. Para além disso, as ideias e implementações iniciais de educação indígena foram fundamentadas a partir dos princípios de catequização, integração e civilização.

Há uma expressiva necessidade em oferecer educação diferenciada dentro das comunidades indígenas, pois os conhecimentos produzidos historicamente, diferentes línguas, saberes e habilidades dos povos, geralmente, não são explorados no cotidiano do sistema de ensino regular. Manter unidades escolares exclusivas aos povos indígenas de cada região para que as crianças e adolescentes não precisem abandonar as comunidades faz-se essencial.

Compreende-se que tirar o indígena do meio que está inserido para que possa dar sequência à sua trajetória escolar, pode contribuir com a desagregação cultural causando desrespeito às tradições.

Desse modo, faz-se necessário retomarmos os fios históricos que refletem esse processo, pois a consolidação das políticas educacionais não aconteceu partindo apenas de simples mudanças e aplicações legais.

Certamente, a criação e implementação de políticas públicas voltadas para a modalidade de ensino escolar indígena acontece para que as tradições e culturas dos povos possam ser valorizadas e utilizadas como peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Por isso, esta dissertação está articulada à seguinte problemática: as propostas governamentais voltadas à educação escolar indígena, do ponto de vista administrativo, estão atendendo as necessidades expressas pelas comunidades no Estado do Acre?

Diante dessa proposição temos como objetivo geral: analisar as principais políticas de educação escolar indígena no Estado do Acre, identificando quais aspectos e princípios têm constituído o processo educativo do ensino fundamental nos últimos anos.

Para alcançarmos resultados a partir dessa disposição, foram alistados os seguintes objetivos específicos: 1. Conhecer os princípios que norteiam as escolas indígenas no Brasil; 2. Verificar quais são os pressupostos encontrados no acervo documental a respeito da educação indígena acreana; 3. Identificar de que maneira as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas para os povos indígenas no Estado do Acre; 4. Descrever os principais desafios encontrados pela Secretaria de Educação do Estado mediante a administração das escolas indígenas estaduais.

Assim, para os procedimentos da pesquisa realizou-se um estudo documental onde foi possível identificar e analisar alguns dispositivos que a regulamentam, em específico, a educação indígena no Estado do Acre. Este estudo apresenta a análise de documentações nacionais e estaduais que foram criadas para promoção e garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Convém neste momento ressaltar a importância da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, Título VIII, Capítulo

VIII, que dispõe sobre os direitos à cidadania plena e reconhecimento das identidades diferenciadas dos povos indígenas, visando a manutenção e proteção dessas sociedades. Considerando que a Constituição Federal assegura uma educação diferenciada aos povos indígenas, seu texto é discutido especificamente a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei Nº 9.394 de 1996 em seu Título VIII que trata sobre os direitos e princípios educacionais para os povos indígenas.

Além dos supracitados documentos, o estudo apresenta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) documento publicado em 1998 instituído a partir da LDB de 1996, auxiliando na reflexão sobre a reformulação curricular para um ensino escolar indígena diferenciado, multilíngue e intercultural.

Também foram identificadas algumas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável pela emissão de pareceres voltados ao Sistema de Educação Escolar e aplicação das leis que asseguram os direitos educacionais nas comunidades indígenas. Entre estes documentos está a Resolução do CNE Nº 5 de 22 de junho de 2012, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Não há dúvidas de que os referidos documentos estão interligados, tendo em vista que o sistema educacional indígena deve ser norteado de forma consistente para que haja qualidade no processo de efetivação das políticas. Por isso, encaminhando a reflexão sobre as aprendizagens essenciais à todos os alunos que compõem o ensino básico, abordamos neste estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017, que discute a respeito das temáticas voltadas a diversidade cultural e inclusão da história dos povos indígenas nos currículos das escolas de ensino básico, considerando que os roteiros e planejamentos devem ultrapassar a transmissão superficial da temática cultural indígena.

Dentre os demais documentos abordados, tratamos a respeito daqueles que atendem e norteiam as políticas de educação escolar indígena

especificamente no Estado do Acre e definem as normas gerais para implementação das unidades de ensino. Quanto aos documentos norteadores podemos citar a Resolução do Conselho Estadual de Educação CNEE/AC Nº 273 de 2014; as leis estaduais Lei Nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos pelo poder público e a Lei Nº 3.466, de 26 de dezembro de 2018, que assegura aos povos indígenas o direito à uma educação escolar diferenciada além da Constituição Estadual de 1986 que faz referência exclusiva aos direitos das populações indígenas que habitam na região.

Além disso, considerou-se o diálogo registrado a partir de uma abordagem direta em entrevista semiestruturada com o chefe do Departamento Escolar Indígena do Estado do Acre no dia 09 de junho de 2022. A conversa ocorreu de forma on-line pela plataforma GoogleMeet agendada pelo próprio entrevistado e registrada em áudio. O diálogo possibilitou o registro de informações significativas a respeito do sistema de educação indígena estadual, bem como os procedimentos realizados ou planejados para a efetivação das políticas educacionais no Acre.

Vale destacar que o entrevistado disponibilizou relatórios da última contagem realizada pelo departamento, quanto a lotação dos professores, quantidade de matrículas e alunos nas comunidades indígenas. Para melhor detalhamento dos referidos dados elaboramos duas tabelas que apresentam essa distribuição.

Assim, esta pesquisa apresenta uma abordagem metodológica de caráter qualitativo que conforme Michel (2015), surge da experimentação empírica, doravante da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente sobre determinado tema. Ainda de acordo com a autora, essa modalidade sugere entender e interpretar significados ou motivos de um grupo em relação a um problema específico. Complementando esta ideia, Creswell (2014) afirma que pesquisadores qualitativos buscam entender um fenômeno em seu contexto natural, onde os resultados destinam-se a apresentar ou explicar um fato podendo auxiliar na compreensão ou análise crítica das informações obtidas.

Além da seleção de documentos oficiais citados acima, a fundamentação teórica da pesquisa foi possível a partir da revisão bibliográfica como procedimento inicial do estudo. Conforme Michel (2015), a revisão bibliográfica é realizada a partir de materiais já elaborados e projetados em livros, publicações periódicas e trabalhos científicos. Segundo a autora, a disposição e análise de uma bibliografia adequada, possibilita ao investigador conhecer fatos passados e situações vivenciadas na atualidade. De acordo com a autora, o texto científico deve ser validado a partir de estudos e produções já realizadas, conforme destaca

A fundamentação teórica se propõe a reunir o conhecimento necessário, a base de teoria necessária, para o autor interpretar os dados, criticar a realidade, analisar objetivamente o assunto, possibilitando a obtenção de conclusões lógicas, racionais (MICHEL, 2015, p. 145).

A autora afirma que há necessidade de buscarmos informações e fundamentações para a produção e compreensão daquilo que se pesquisa, neste caso, a respeito das políticas públicas voltadas a educação escolar indígena.

As políticas indigenistas vêm sendo construídas há muitos anos. Porém, quando tratamos sobre EEI faz-se necessário compreender que o sistema de ensino não está constituído apenas da criação, institucionalização e formalização de políticas. Os ambientes educacionais, bem como os órgãos governamentais, precisam preocupar-se continuamente com a qualidade do processo educativo para que todos possam gozar dos seus direitos educacionais de acordo com suas realidades culturais e sociais.

Podemos considerar que a institucionalização da modalidade de educação escolar indígena tem marcado a trajetória dos povos, ainda que seja impossível apagar o processo de segregação e discriminação social decorrido durante tantos anos. Assim sendo, este estudo está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a história e definição de educação indígena no Brasil, onde abordamos brevemente a origem dos povos e a forma como o

processo de colonização afeta os hábitos, costumes, crenças, línguas e, principalmente, os conhecimentos produzidos historicamente pelos povos indígenas. Nesta parte do estudo, propomos uma discussão a respeito da implementação das primeiras políticas de educação escolar indígena. Além do contexto histórico de segregação, discurso civilizatório e outros aspectos, o capítulo também traz as diretrizes e políticas subsequentes que foram criadas e implementadas a partir da década de 1990.

O segundo capítulo salienta aspectos que envolvem a educação escolar indígena à nível Estadual, em específico, as primeiras regulamentações do ensino básico das escolas indígenas no Estado do Acre, partindo de breves considerações a respeito da geografia acreana e contexto de educação indígena. Verificou-se a partir desta parte do estudo, que há um paradoxo quanto a efetivação das políticas educacionais indígenas no Estado.

Assim, buscou-se apresentar o contexto atual do sistema de educação básica, especificamente no ensino fundamental das escolas indígenas no Estado do Acre, discussão que se encontra no terceiro capítulo deste estudo. O referido ponto, discute a respeito da organização e distribuição das escolas indígenas no território além das primeiras regulamentações, mudanças, ações e projetos que ocorreram nas escolas indígenas do Acre.

O quarto capítulo contempla os resultados e discussões deste estudo. A revisão bibliográfica realizada ao longo do texto, assim como análise documental foram efetivamente discutidas e concluídas neste parte da pesquisa. Apresenta-se também os principais desafios enfrentados pelos órgãos que buscam oferecer um ensino diferenciado e específico aos povos indígenas do Estado, assim como as novas propostas apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação a partir da entrevista e depoimento realizado.

Por fim, as discussões e apresentações dos pontos centrais desta produção foram alocados nas Considerações Finais, onde reafirmamos sobre a importância das políticas voltadas a EEI no processo de reconhecimento e valorização das culturas, respeito à diferença e garantia de direitos educacionais dos povos, especificamente quanto ao sistema de ensino básico fundamental do Estado do Acre.

## **1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

O presente capítulo apresenta abordagens históricas sobre as populações indígenas no Brasil, considerando o processo de colonização do território, quando os povos nativos sofrem grande repressão e imposição cultural afetando todo o contexto social, inclusive o desenvolvimento educacional das populações indígenas.

Para tanto, este capítulo discorre a respeito do momento de ressignificação dos direitos sociais no plano internacional, propondo uma articulação entre as propostas nacionais e primeiras reivindicações para a criação de políticas públicas educacionais no Brasil. Por fim, tratamos a respeito das regulamentações educacionais destinadas aos povos indígenas a partir de 1990 e ordenamento jurídico subsequente.

O referencial teórico utilizado nesta parte do estudo foi extraído de artigos, teses e livros localizados nas plataformas Scielo e Periódicos CAPES. Para tanto, entre os autores utilizados para discussão estão Baniwa (2006), Maroldi (2017), Kopenawa (2000), Ferreira (2001), Silva (2016) e Silva (2015).

### 1.1 Educação indígena como prática de segregação: breve contexto histórico

As condições em que vivem atualmente os povos indígenas no Brasil manifestam momentos e movimentos históricos conturbados, marcados por diversas lutas que principiaram durante o processo de colonização e perduraram por variadas etapas da expansão portuguesa. Estima-se que habitavam em território brasileiro cerca de seis milhões de indígenas e estes, foram progressivamente excluídos, marginalizados e mortos pelos colonizadores, sendo que, inicialmente, a institucionalização da escola serviu como instrumento de imposição dos valores alheios e transmissão de saberes usualmente irrelevantes aos povos originários.

A trajetória sócio histórica dos povos indígenas envolve um processo árduo de explorações, desaparecimentos, submissões e perdas, revelando uma significativa aniquilação desses indivíduos. Apesar da variedade étnica, cultural e linguística ser reconhecida entre os povos, ao longo do processo de colonização as populações indígenas foram generalizadas e vistas como um povo unificado.

As primeiras interações entre os povos indígenas e portugueses no século XVI, causou um choque cultural grandioso. O domínio e controle sobre os indígenas, aculturação e adequação ao moralismo cristão foram ações que garantiram a liderança e superioridade portuguesa. Com a soberania adquirida sobre os territórios, a cultura, costumes, crenças, hábitos e língua dos referidos povos foram anuladas a partir do trabalho forçado, massacres, acentuado preconceito, hostilidade e violência que acarretou um significativo extermínio das referidas sociedades.

Uma poderosa arma ideológica é instaurada, a educação, que passa a ser empregada como instrumento de catequização e integração pelos jesuítas que aqui chegaram<sup>1</sup>. Conforme Maroldi (2017), com a chegada dos portugueses ao Brasil inicia-se o processo de desagregação dos povos, de modo que a educação indígena é desqualificada pelo colonizador.

---

<sup>1</sup> Os jesuítas da companhia de Jesus, agiam por delegação da coroa portuguesa, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. De forma compulsória ofereciam uma doutrinação cristã e catequese missionária que buscava converter os indígenas ao catolicismo. Possuíam governo espiritual, político e temporal e educacional das aldeias.

[...] inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram “domesticar” a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela. (MAROLDI, 2017, p.28).

De acordo com o autor, inicia-se na segunda metade do século XVI a história da educação no Brasil embora o processo de colonização e imposição cultural por meio da educação anulasse os conhecimentos dos povos indígenas.

Divididos em diversas comunidades, grupos fragmentados por todo território nacional, sociedades comunais e descentralizadas, vivendo da caça, pesca, colheita, plantio, artesanato e agricultura, as populações indígenas educam as crianças e adolescentes de forma conjunta. Por meio do ensino estimulam a cultura, crenças, valores e saberes diversos e valorizam os incontáveis conhecimentos produzidos historicamente que são essenciais para a sobrevivência e convivência com os demais.

Para Florestan Fernandes (1960) os indígenas são capazes de produzir os seus próprios saberes através da interação e vivência cotidiana. Segundo o autor, na cultura indígena todos educam todos, as pessoas dialogam sobre os seus conhecimentos e assim constroem sua percepção de mundo.

Corroborando com esta ideia, Maroldi (2017) afirma que a socialização dos indígenas permitia a transmissão de conhecimentos significativos para o desenvolvimento da comunidade, a saber:

Os pais e os avós eram os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Percebe-se que a transmissão do conhecimento indígena se dava ao longo do processo cotidiano não havendo uma instituição específica para atingir os fins da educação. (MAROLDI, 2017, p.26).

As populações gozam de saberes sobre a fabricação de bebidas fermentadas e remédios naturais, possuem percepções astronômicas e

compreendem a relação entre os luminares e as mudanças climáticas controlando assim as atividades de plantio e colheita. Além disso, existe diversidade de produções artísticas e ritos cotidianos, com destaque para a dança, cerâmica, tecelagem, cestaria, pintura corporal, arte plumária, música, dentre outros conhecimentos.

Entretanto, a partir do contato e domínio europeu, estes ricos conhecimentos passaram a ser anulados e desvalorizados, suprimidos e substituídos por saberes que não coincidem com as suas identidades. Povos que anteriormente tinham liberdade de prezar pela cultura, língua, organização social e educação, foram explorados e escravizados, impossibilitados de qualquer tipo de posicionamento.

Assim, o estabelecimento da primeira organização educativa que objetivou instruir os povos indígenas aconteceu por meio de práticas expressamente resistentes a mudanças, com métodos intencionados exclusivamente à conversão cristã.

O trabalho missionário/educativo dos jesuítas foi inicialmente direcionado aos grupos indígenas. Isto porque, como atestam as epístolas iniciais, 'eram mais fáceis de mover'. Os jesuítas, estrategicamente, direcionaram seus esforços na evangelização e no ensino das crianças, pois estas tinham gosto em aprender e, por meio delas, converteriam mais facilmente os seus pais. (CASIMIRO; SILVEIRA; ALMEIDA, 2016, p.134).

Essas iniciativas educacionais anulam as práticas sociais, identidades étnicas, culturas e principalmente as línguas dos povos nativos. A imposição de um novo idioma e proibição do uso das línguas indígenas é utilizado como um dos principais instrumentos de aculturação. Segundo Angel Humberto Cobera Mori<sup>2</sup> pelo menos duas línguas desaparecem a cada duas semanas no mundo, e essa extinção representa também a eliminação de conhecimentos que foram produzidos e acumulados historicamente.

As línguas dos povos indígenas são ameaçadas e, conseqüentemente, o processo de transmissão dos conhecimentos acumulados torna-se impossível. Os modelos de educação que foram impostos influenciou não somente no

---

<sup>2</sup> Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas. Apresenta experiência na área de Letras; Línguas Indígenas; Descrição de línguas ameríndias; Morfossintaxe; Fonologia, Tipologia e outros. Editor chefe do Periódico LIAMES - Línguas Indígenas Americanas.

desaparecimento de diversas línguas, mas afetou os saberes produzidos historicamente.

Silva (2016), adverte sobre os 506 anos de dominação que aniquilou grande parte da diversidade étnica presente no território brasileiro. Entretanto, conforme o autor destaca

[...] os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. (SILVA, 2016, p.66).

Corroborando com esta ideia, Oliveira (2016), afirma que esta situação ainda não tem recebido atenção devida, a questão da escravidão e demais formas de exploração, bem como a mão de obra indígena, imposição social e educacional são esquecidas ou substituídas por narrativas históricas desleais.

[...] as ações indígenas no passado – e também no presente são explicadas a partir de representações distorcidas e estigmatizantes, que possibilitam a compreensão dos objetivos e significados que tiveram para os seus contemporâneos, levando os leitores (atuais e do passado) a minimizar a importância dessas iniciativas. (OLIVEIRA, 2016, p. 7, 8).

De acordo com o autor, compreende-se que ainda nos dias atuais existem equívocos no processo de transmissão da história dos povos indígenas. A realidade vivenciada por estas sociedades e as lutas pela garantia de direitos são substituídas por falsas e minimalistas narrativas. Contudo, para que ocorra uma significativa mudança na compreensão e discurso sobre a trajetória das populações indígenas no Brasil, faz-se necessário identificar como foram criadas as primeiras regulamentações para a garantia de direitos.

## 1.2 Resignificação da educação escolar indígena a partir das primeiras diretrizes e políticas educacionais

### 1.2.1 Plano educacional Internacional

Entende-se que o Brasil possui uma vasta formação étnica e cultural de modo que os hábitos, crenças e costumes apresentam elementos dos povos africanos, portugueses, italianos, japoneses, entre outros, inclusive indígenas. Contudo, entende-se que este processo de influência afeta a formulação das políticas públicas que regulamentam o governo brasileiro.

A preocupação com a questão indígena e a criação das primeiras diretrizes e políticas que garantem os direitos dos povos indígenas foi constituída no Brasil através do plano internacional. Embora não seja foco em nossa pesquisa, compreende-se que as primeiras discussões sobre os direitos dos povos indígenas acontecem a partir de eventos e documentos internacionais emergindo questões socioambientais e humanitárias.

Desse modo, o marco do movimento indígena deu-se com o Primeiro Congresso Indigenista Americano em 1940 no México, momento em que são realizadas discussões a respeito da criação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas na América.

Após alguns anos nasce a Organização das Nações Unidas (ONU) fundada em 1945 não somente com o objetivo de manter a paz mundial, mas promover as liberdades fundamentais à todos os povos. Assim, a questão étnica entra em pautas da organização internacional e são elaborados diversos instrumentos de proteção dos direitos étnicos-raciais.

Cabe enfatizar que alguns documentos não voltam-se diretamente à valorização dos povos indígenas, porém, estão relacionados à garantia de direitos políticos, sociais, civis e culturais para todo os seres humanos. Como exemplo podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) documento criado pela ONU em 1948, que apresenta princípios morais universais e embora não faça referência exclusiva aos povos indígenas afirma

que todos os indivíduos sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, língua ou religião devem gozar de liberdade, dignidade e segurança.

Em meados de 1960 inicia-se no plano internacional, estudos sobre a situação das populações indígenas na América. Reagindo aos casos persistentes de discriminação e desvalorização das populações indígenas, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) responsável pela promoção de convenções e recomendações sobre a justiça social elabora uma sequência de convenções que orientam sobre a questão indígena.

Vale destacar que as Convenções abordadas neste estudo foram ratificadas pelo Brasil, observadas e adaptadas no âmbito nacional, como exemplo a Convenção Nº 107 de 1957 da OIT<sup>3</sup>. Conforme Silva (2015) este foi considerado o primeiro instrumento jurídico internacional voltado aos direitos das populações indígenas. Foi ratificada por 27 países, entre eles o Brasil, e esteve em vigor entre os anos 1966 a 2003.

Embora os princípios da supracitada Convenção estivessem voltados à proteção dos povos indígenas, o processo de integração nacional, comunhão e incorporação à sociedade permanecia como premissa fundamental, assim, foi substituída pela Convenção Nº 169 da OIT em 27 de junho de 1989 no Brasil.

A Convenção Nº 169 apresenta-se como o primeiro instrumento internacional que trata dignamente sobre a garantia dos direitos dos povos indígenas e estabelece que vivam e desenvolvam-se em conformidade com os seus padrões étnicos. Esta Convenção citada surge após a legislação brasileira reconhecer aos índios, o direito a organização social, língua, costumes e tradições a partir da Constituição Federal de 1988.

Sobre a organização da educação escolar para os povos indígenas, os referidos documentos trazem diversas contribuições e orientações. Para melhor compreensão a respeito da abordagem internacional sobre a EEI elaboramos a tabela a seguir que contém os principais instrumentos internacionais e seus artigos relacionados ao funcionamento da educação.

---

<sup>3</sup> Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf) Acesso de junho de 2022.

Tabela 1 - Tratados e Convenções Internacionais

DOCUMENTO	FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
<p align="center"><b>DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948</b></p>	<p>Artigo 26 - Estabelece que todos os seres humanos têm direito à educação, esta que deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares (obrigatória) e fundamentais. Também destaca que a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos. Por fim, assegura que a educação promoverá a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos.</p>
<p align="center"><b>CONVENÇÃO Nº 107 DE 1957 DA OIT – PARTE VI EDUCAÇÃO E MEIOS DE INFORMAÇÃO</b></p>	<p>Artigo 21 – Estabelece que aos membros interessados, o governo deve garantir educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.</p> <p>Artigo 22 – Estabelece que os programas de educação devem adaptar as técnicas e métodos ao grau de integração social a comunidade nacional.</p> <p>Artigo 23 – Estabelece que as crianças devem ser ensinadas a ler e escrever em língua materna ou na língua mais comumente empregada pelo grupo que pertença, com direito a transição progressiva do vernáculo para a língua nacional.</p> <p>Artigo 24 – Estabelece que o ensino primário deve ser ministrado as populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que auxiliie na integração a comunidade nacional.</p>
<p align="center"><b>CONVENÇÃO Nº 169 DE 1989 DA OIT – PARTE VI EDUCAÇÃO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b></p>	<p>Artigo 26 – Estabelece que aos membros interessados, o governo deve garantir educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.</p> <p>Artigo 27 – Estabelece que os programas de educação devem ser desenvolvidos em cooperação com as comunidades interessadas, identificando as particularidades e necessidades expressas. Além disso, a autoridade competente deverá assegurar formação aos membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação.</p>
<p align="center"><b>DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS</b></p>	<p>Artigo 14 – Estabelece que os povos indígenas têm o direito de controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.</p>

<b>DE 29 DE JUNHO DE 2006</b>	<p>Artigo 15 – Estabelece que as culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública.</p> <p>Artigo 17 - Estabelece que os Estados, em consulta e cooperação com os povos indígenas, adotarão medidas específicas para proteger as crianças indígenas contra a exploração econômica e trabalho que possa ser perigoso ou interferir na educação da criança.</p>
-----------------------------------	--

Fonte: Organização do autor (2022)

Podemos identificar na tabela acima que a DUDH não faz nenhuma referência exclusiva às populações indígenas, entretanto excluir estes povos dos preceitos da Declaração seria admitir que não são considerados seres humanos, considerando que o Artigo 26 afirma sobre o direito educacional à todos os indivíduos sem qualquer distinção.

Sobre as Convenções destacadas, também conseguimos identificar os princípios integracionistas da educação escolar firmados na Convenção nº 107 diferentemente do texto apresentado na Convenção Nº 169 que reconhece as diferenças culturais e busca valorizar as organizações sociais e educacionais de cada povo.

De acordo com a Convenção Nº 169 os governos devem fornecer meios adequados para que os povos interessados participem livremente e ativamente do processo de adoção e decisão dos organismos administrativos e instituições efetivas responsáveis pelos programas de educação.

Algo que chama nossa atenção a partir dos dispositivos internacionais é sobre a frequência da expressão “aos membros interessados” que apresenta-se em quase todos os artigos. Identificamos que estes documentos expressam a necessidade das próprias comunidades e seus representantes manifestarem os seus interesses para que os direitos educacionais sejam efetivados.

Os documentos internacionais são inquestionavelmente importantes para a manutenção, proteção e garantia dos direitos fundamentais aos povos indígenas. Além disso, a realização de Conferências Mundiais também contribuem no processo de valorização cultural e respeito às diferenças.

Entre as importantes Conferências Internacionais sobre direitos humanos, podemos citar a Conferência Internacional de Organizações Não Governamentais (ONGs) que aconteceu em 1977 tratando sobre a

discriminação e marginalização sofrida pelos povos indígenas e necessidade das populações serem consultadas quanto aos seus interesses. Após o supracitado evento, também aconteceram duas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial nos anos 1978 e 1983, que trazem discussões sobre o reconhecimento e valorização das diversidades.

Além disso ocorreram inúmeras Convenções Internacionais sobre a questão indígena que não foram ratificadas pelo Brasil como a Convenção Nº 50 de 1936, Convenção Nº 64 de 1939, Convenção Nº 65 de 1939 todas organizadas e assinadas pela OIT e voltadas para a contratação de trabalhadores indígenas.

Por fim, a tabela 1 apresenta a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas<sup>4</sup> que afirma sobre a condição de igualdade social e considera as diferenças culturais de cada povo. A referida Declaração está organizada em 46 Artigos e destaca em particular os direitos educacionais das crianças indígenas orientando que as famílias e comunidade sejam também responsáveis pelo o processo educacional.

Assim, entende-se que o Plano Internacional objetiva a criação de tratados e convenções que quando ratificadas pelos países garantem o cumprimento das normas em cada local. Desse modo, o texto da Constituição brasileira respeita os ordenamentos das convenções que foram ratificadas e garante especialmente a proteção e valorização dos povos indígenas no território.

### 1.2.2 Plano educacional Nacional

A partir das orientações, tratados e convenções internacionais, ação de colaboradores e representações indígenas, organização da sociedade civil e ONGs, são criadas as políticas públicas educacionais para os povos indígenas no Brasil. A possibilidade de utilização das línguas maternas, valorização dos saberes indígenas no processo de ensino/aprendizagem e formação específica aos professores foram as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos.

---

<sup>4</sup> Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em junho de 2022.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p. 56)

Assim, a questão que apresentamos nesta parte do estudo dirige nossa atenção para as três últimas décadas, quando ocorrem as primeiras mudanças no cenário político e educacional para as populações indígenas no Brasil, considerando que o processo histórico de definição da educação possui características específicas em cada período.

Ferreira (2001) nos apresenta a consolidação do ensino escolar indígena em quatro fases que classificam e organizam a história educacional dos povos indígenas. O autor descreve que

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos. [...] O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI. [...] O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70[...] marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72).

De acordo com o autor, durante muito tempo o Brasil procurou administrar a diversidade presente no território estabelecendo políticas de homogeneização. A circunstância desumana vivenciada por esses indivíduos chega ao cenário internacional no início do século XX. Naquele momento, grupos que resistiam à exploração eram exterminados, causando revolta na sociedade civil, contexto que levou o Brasil a ser acusado por extermínio no XVI Congresso Americanistas em 1908.

Em função disso originou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), criado em 1910, com a

finalidade de proteger e integrar os povos indígenas à comunidade nacional. A partir disso a educação escolar indígena deixa de ser delegada por grupos religiosos, causando uma forte reação aos conservadores católicos.

Apesar das diversas reformas educacionais com o fim do Império, ao longo do período Republicano as autoridades ainda não pensavam uma escola que de fato prezasse pela cultura dos povos indígenas e os princípios que norteavam o funcionamento do SPILTN estavam voltados para a utilização das populações indígenas como mão de obra unificada e pacífica.

Após oito anos de constituição do referido Serviço de Proteção ocorre a separação entre SPI e Localização de Trabalhadores Nacionais pelo Decreto Nº 3.454 em meados do século XX, porém, permanece a mesma premissa integracionista, inclusive no modelo educacional.

De acordo com Gagliardi (1989), no final da década de 1950 o SPI formulou o Programa Educacional Indígena objetivando transformar as escolas que eram tidas apenas como ambientes de alfabetização em unidades educacionais mais amplas. Entretanto, essa ação acabou gerando uma situação de dependência dos povos indígenas. A escola estava sendo organizada e pensada de forma estratégica no processo de pacificação.

Certamente, a criação do SPI, bem como a mobilização internacional, marcou o processo histórico e destino dos povos indígenas no Brasil. Entretanto, o funcionamento do Serviço de Proteção gerou resultados opostos à proposta inicial. Acusações sobre corrupção, genocídios, fome e doenças passou a ser frequente. Assim, em 1967 o SPI é extinto após investigação realizada pela Comissão Parlamentar de Inquérito e substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Instituída pela Lei Nº 5.371 de 1967 a FUNAI apresenta diversas semelhanças quanto a atuação do SPI. Conforme enfatiza Silva (2015) quanto as propostas educativas neste período, surgem as escolas auto geridas, financiadas pelo Estado via Secretaria de Educação e FUNAI. Os princípios educacionais ainda estavam centradas na promoção de uma educação básica para a integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Vale ressaltar que a Constituição Federal promulgada naquele mesmo ano, não expressa nenhum tratamento específico aos povos indígenas. Quanto

à questão educacional a Constituição de 1967 contraria os princípios estabelecidos pela Convenção Nº 107 da OIT, pois assegura que o ensino primário só deve acontecer na língua nacional. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da época Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 não apresenta nenhum tratamento especial sobre a educação escolar das populações indígenas.

Entretanto, a FUNAI reconhece a importância das línguas nativas e seu uso no processo de escolarização, principalmente durante o período de alfabetização, o que podemos considerar um grande avanço. A partir de então, fazia-se necessário um sistema de educação bilíngue para que os povos fossem integralizados. O respeito às diferentes línguas indígenas possibilitou um significativo avanço no processo educacional. Um novo modelo bilíngue de educação assegurou o desenvolvimento dos projetos que eram elaborados em prol da construção de uma educação protagonizada pelos próprios indígenas, surgindo assim a figura do professor indígena.

A partir de 1970 os debates internacionais são colocados de forma organizada no Brasil quando lideranças intelectuais, religiosas e representantes buscam incluir os direitos das populações indígenas nas discussões políticas. Podemos citar dentre estes representantes como Mario Juruna membro da comunidade Xavante Namakura do Mato Grosso, que foi o primeiro indígena eleito a deputado federal no Brasil em 1983. Assim, com a possibilidade de representação política, são discutidas novas propostas para a formulação de políticas públicas educacionais para os povos indígenas no país.

Outro marco no processo de consolidação das políticas voltadas aos povos indígenas ocorre a partir de 1973 com o Estatuto do Índio, sancionado pela Lei Nº 6.001/1973, que regula a situação dos povos indígenas a fim de integrá-los a comunhão nacional e fortalecer o uso das línguas nativas no processo de escolarização<sup>5</sup>.

O Estado busca assumir uma posição pluricultural, na tentativa de eliminar a hostilidade e intolerância que refletia o sistema. Embora perdurasse

---

<sup>5</sup> **Estatuto do Índio Art. 47.** É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

um modelo educacional pautado na formulação de objetivos integracionistas, ocorreram as primeiras adaptações que determinaram a alfabetização dos povos indígenas tanto em português como na língua nativa.

A partir da segunda metade de 1970 as reivindicações estavam centradas na necessidade do ambiente educacional não ser inteiramente voltado ao aspecto integracionista. De acordo com os representantes indígenas, fazia-se necessário um ensino pensado a partir da articulação entre os saberes próprios de cada comunidade e conhecimentos universais necessários no processo de escolarização, pois, somente assim, os saberes e conhecimentos dos povos seriam reconhecidos e valorizados.

O reconhecimento dos direitos fundamentais e verdadeiras mudanças no paradigma normativo, aconteceu a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Os indígenas não somente deixaram de ser considerados povos fadados a extinção, transitórios ou ultrapassados, mas receberam o direito a alteridade cultural, podendo manter seus costumes, línguas, tradições, crenças e organizações sociais<sup>6</sup>.

O texto constitucional (1988) apresenta a excepcionalidade dos processos de aprendizagem dos povos indígenas e institui a criação de escolas específicas, abandonando a postura integracionista adotada anteriormente. Além disso, a CF prescreve a utilização das línguas maternas no processo de aprendizagem, garantindo o direito a um ensino fundamental formal e bilíngue<sup>7</sup>. A Lei fundamental determina que os Estados valorizem as práticas e línguas dos povos indígenas, afirmando que estes possuem o direito de definição das prioridades no desenvolvimento das atividades realizadas as instituições.

Mediante atuação e manifestação dos próprios povos indígenas e seus representantes, em 1991 são realizadas denúncias quanto a inoperância da FUNAI sobre sua atuação na educação dos povos. Entende-se que este órgão não seria capaz de administrar e organizar o sistema educacional conforme as seguridades estabelecidas no texto Constitucional. Assim, o Ministério de

---

<sup>6</sup> **Constituição Federal de 1988 Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

<sup>7</sup> **Constituição Federal de 1988 Art. 210 § 2º** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Educação (MEC) através do Decreto Nº 26 de 1991 torna-se encarregado de integrar a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular no país<sup>8</sup> substituindo a FUNAI.

---

<sup>8</sup> As funções do MEC foram definidas pela Portaria Interministerial Nº 55/9/91

### 1.3 Ordenamento Jurídico Subsequente

Até aproximadamente metade do século XX as legislações e regulamentações estabelecem como dever da União a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Entretanto, a partir das ações internacionais e normativas delegadas pela Constituição Federal (1988), bem como a responsabilização do MEC pela educação indígena, podemos observar a formação de um novo cenário na oferta da educação escolar.

Além disso, a responsabilização do MEC pela educação escolar indígena possibilita a criação de muitos outros documentos legais essenciais para a consolidação e construção de uma educação escolar indígena diferenciada no país. A valorização cultural permite que novos conhecimentos ocidentais sejam transmitidos aos povos indígenas sem que haja a necessidade de anular os saberes e práticas de cada comunidade.

Nesse período, o MEC organiza e desenvolve ações educacionais importantes e estabelece que as secretarias Estaduais e Municipais executem-nas para que seja efetivado os direitos educacionais estabelecidos pela Constituição. Entre as ações realizadas pelo MEC podemos citar a instalação dos Núcleos de Educação Indígena (NEI) que objetivou o estabelecimento de diretrizes para garantir que as instituições de ensino abandonassem o paradigma integracionista. Além disso, houve a criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e do Comitê de Educação Escolar Indígena, que posteriormente foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, órgão de assessoramento da União.

Os novos rumos tomados pela educação escolar para os povos indígenas ampliam a possibilidade de valorização, manutenção e afirmação cultural nas comunidades, pois torna-se possível a interação entre os saberes próprios de cada povo com os conhecimentos universais que compõem as diversas áreas do conhecimento.

Compreendemos a educação como um campo democrático, discursivo, favorável à aprendizagem, adequado as linguagens orais e visuais, acessíveis e acolhedoras. Porém, Scandiuzzi (2009), adverte que ao longo dos anos o ato de educar vem se distanciando cada vez mais do seu real significado. Para o referido autor

Educar é deixar o educando livre para escolher seu caminho, levado pelas curiosidades e desejos que façam ir em busca de mais conhecimentos, que podem ser obtidos pelo diálogo simétrico, sem imposição, sem desejo de acrescentar algo mais. Educar é um processo intra/inter/retro-relacional, sócio político, cultural, econômico, ideológico, que vê o educando como um todo. (SCANDIUZZI, 2009 p. 18).

Assim, no que concerne à educação escolar indígena, podemos identificar ao longo da história um significativo paradoxo, pois o ato de educar esteve voltado apenas ao serviço de integração dos indígenas a um sistema e ordem sócio histórica. Embora mantido os conceitos integracionistas, a criação da categoria Educação Escolar Indígena<sup>9</sup>, estrutura e funcionamento das instituições, implementação do ensino e outros aspectos, foram grandes conquistas e ações fundamentais para as comunidades.

Segundo Morin (1921), para que todo conhecimento seja pertinente deve contextualizar seu objeto, porém, os saberes estão se tornando cada vez mais esotéricos, acessíveis somente aos especialistas e anônimos, assim “o conhecimento técnico está igualmente reservado aos experts” (MORIN, 192, p.19). Nesse sentido, todo indivíduo possui direito de adquirir um saber especializado, mas é despojado enquanto cidadão de qualquer ponto de vista globalizante ou pertinente. Morin (1921) complementa seu pensamento afirmando que devemos pensar o problema do ensino, considerando os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros.

Quando voltamos à discussão sobre a educação escolar indígena, podemos considerar que de nada adianta acumulação de conhecimentos que não fazem parte do contexto social e cultural que os povos estão inseridos.

Conforme conceitua Baniwa (2006):

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de

---

<sup>9</sup> Uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. A inclusão da língua, costume, cultura e saberes propriamente indígenas no plano curricular. Projeto, execução e gestão da educação escolar para os povos indígenas partindo do princípio intercultural e bilíngue. (COHN, 2005).

responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p.131).

Assim, ao relacionarmos cultura e educação, somos convidados a pensar a formatação dos currículos escolares e conteúdos empreendidos, pois, é responsabilidade da escola perpetuar a experiência humana e torná-la conteúdo substancial no processo de ensino e aprendizagem.

Morin (1921) destaca que as instituições escolares são caracterizadas como aquelas que permitem a verdadeira expressão, aptas a organizar os saberes e conhecimentos de acordo com o pensamento e realidade humana. Isso remete à ideia de que o ensino articulado e a inclusão de conteúdos propriamente indígenas, bem como a possibilidade de modos próprios de transmissão (música, dança, histórias e brincadeiras) podem gerar uma boa relação e sintonia entre comunidade e escola.

Nesse sentido, a Portaria Interministerial Nº 559 de 16 de abril de 1991, foi um avanço significativo nas políticas educacionais para os povos indígenas, quando institui nos artigos 4º e 8º parâmetros para a elaboração específica dos currículos, apoiando-se nos princípios de interculturalidade e bilinguismo. Os supracitados artigos prescrevem a formalização de currículos diferenciados, com ênfase na necessidade de desdobramento dos saberes universais junto à sistematização dos etno-conhecimentos das comunidades.

Para além disso, no ano de 1996 são estabelecidos novos direitos educacionais aos povos indígenas com a aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 promulgada em 17 de dezembro de 1996. Conforme finalidade estabelecida pela LDB a educação básica divide-se em três níveis, sendo estes Educação Infantil que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses; Ensino Fundamental possuindo duas fases sequenciais que chamamos de anos iniciais (atendendo crianças de 6 a 10 anos) e anos finais (atendendo adolescentes de 11 a 14 anos) e; Ensino Médio como última etapa do ensino básico voltada para a preparação profissional dos alunos.

Objetivando atender a população brasileira quanto ao acesso a uma educação de qualidade a LDB estabelece alguns tipos e modalidades de educação como: Educação Especial (AEE), Educação Profissionalizante e

Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos (EJA) Educação a Distância (EAD) e Educação Escolar Indígena (EEI).

Conforme o Art. 78 da LDB:

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

Desse modo é assegurado aos indígenas o direito à utilização de línguas maternas às práticas educativas, garantindo o processo de reafirmação das identidades e valorização cultural. Esta ação possibilita e incentiva a criação, comunicação, pensamento e sentimento de pertencimento dos educandos, pois assim, conseguem manter sua tradição e aprimorar os conhecimentos sobre o seu povo.

Quanto a organização da Educação Básica no país entende-se que há um sistema de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios, de modo que a organização e desenvolvimento das instituições federais de ensino, assistência técnica e financeira aos Estados, disseminação de informações necessárias para o funcionamento das instituições, elaboração curricular e outras atribuições, cabem a União. Os Estados são responsáveis pela elaboração e por executar as políticas e planos educacionais, conforme organização e manutenção das instituições oficiais e definição, juntamente com os municípios, das propostas para o funcionamento e oferta do ensino infantil e fundamental.

Entretanto, são inúmeros os entraves no fazer educativo, pois faz-se necessário a criação de diferentes estratégias didáticas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, potencialmente dinâmico e articulado. Assim, assegurar uma educação diferenciada aos povos indígenas

requer preocupação exclusiva quanto a formação e capacitação dos educadores.

Nesse contexto, a LDB (1996) assegura que a União deve apoiar de forma técnica e financeira programas de apoio profissional especializado destinado aos professores que atuam na educação escolar indígena. De acordo com a LDB o educador em formação deve adquirir um conjunto de saberes técnicos para que seja possível mediar o conhecimento de forma adequada. O profissional precisa estar envolvido inteiramente com os sujeitos neste processo para entender a respeito da organização social e cultural da comunidade e assim, a partir daquele contexto, desenvolver a sua prática de ensino. Entende-se que o domínio do corpus teórico é indispensável mas, sobretudo, a vivência e compreensão da realidade de cada povo torna-se essencial.

Além do processo de formação profissional, outro fator que deve ser mencionado diz respeito ao oferecimento de subsídios para a construção de um currículo adequado. Para isso, a fim de anular as dificuldades encontradas no processo de articulação entre os conhecimentos, no ano de 1998 foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). O Referencial apresenta princípios gerais e orientações aos educadores dos sistemas municipais e estaduais de ensino, responsáveis pela definição de políticas voltadas a educação escolar indígena. O documento deve ser compreendido como um conjunto de reflexões e propostas sobre uma escola indígena diferenciada.

O RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares. (BRASIL, 1998 p. 14).

A fim de construir o currículo indígena e apresentar os fundamentos históricos e pedagógicos que envolvem essa modalidade, o RCNEI sugere alguns temas transversais como pluralidade cultural, lutas, direitos e movimentos, preservação da biodiversidade e outros conteúdos essenciais

para serem trabalhados no processo de ensino/aprendizagem das unidades de EEI.

Além disso, conforme as orientações, o currículo também deve integrar os conhecimentos universais como matemática, geografia, ciências, educação física, história e línguas no processo de ensino/aprendizagem das escolas indígenas. Segundo Baniwa (2006), muitos saberes específicos como geografia das matas, serras e rios, além de conhecimentos sobre geometria e matemática utilizados para fabricação de casas, roças, utensílios, canoas e outros, são assuntos indispensáveis e que colaboram com o crescimento e amadurecimento das gerações em processo de escolarização.

Complementando o exposto, a LDB ainda prescreve que os programas de ensino incluídos no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>10</sup> documento sancionado pela Lei nº 1072 de 2001 para vigorar entre os anos de 2001 a 2010 devem desenvolver currículos específicos, utilizando conteúdos culturais que correspondem as respectivas comunidades, tais assuntos são: memória histórica, saberes relacionados à identidade étnica, crenças, relações humanas, organização social do trabalho, manifestações artísticas, entre outros.

Contudo, o PNE (2014-2024) vigente, aprovado pela Lei Nº 13.005 de 2014 foi elaborado com a intenção de estabelecer metas a respeito do sistema educacional brasileiro e apresenta como diretrizes a erradicação do analfabetismo, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho e valorização dos profissionais, universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais. Dessa forma, desde a sua primeira versão expressa que os referidos princípios devem estar firmados em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação escolar indígena.

Outro momento importante que tange a regulamentação da educação escolar indígena no Brasil foi a constituição das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena (DNEEI) aprovada pelo Parecer Nº 14 em 1999 e a

---

<sup>10</sup> Para que as propostas educacionais estejam de acordo com a realidade vivenciada em cada período histórico, o PNE é reformulado a cada dez anos. O Plano vigente estabelece vinte metas a serem cumpridas a partir de estratégias que podem melhorar a educação brasileira e estão voltadas a todas as modalidades de ensino. Os objetivos do último PNE foram pensados para o decênio 2014/2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em junho de 2022.

Resolução Nº 3 de 10 de novembro de 1999 que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas e dá outras providências. Os referidos documentos regulamentam os direitos e normatizações próprias, instituindo as diretrizes para categoria escola indígena e faz ressalvas sobre a necessidade de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios no processo de implementação e efetivação das políticas educacionais para os povos indígenas.

Conforme estes dispositivos, a proposta de educação escolar indígena está centrada na perspectiva transdisciplinar com necessidade de ampliação e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, podemos identificar que o objetivo de vincular e articular os conhecimentos universais com os saberes e experiências dos povos indígenas no processo de ensino/aprendizagem está expresso em várias orientações e normatizações.

Além do texto constitucional e demais ordenamentos jurídicos que asseguram aos povos indígenas o direito a diferença, outro marco relacionado à oferta da educação escolar indígena foram os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada em 2004 para auxiliar os sistemas de ensino quanto a valorização das diferenças promovendo uma educação mais inclusiva.

A referida Secretaria foi um dos principais setores organizados pelo MEC e representou um significativo avanço para a visibilidade destes sujeitos no sistema de educação naquele período. Entre as atribuições da SECADI destaca-se a divulgação das culturas indígenas, apoio financeiro para reformas e construções das escolas indígenas, apoio aos sistemas de ensino e educação escolar conforme territorialidade, apoio político pedagógico, formação inicial e continuada de professores indígenas em nível superior, entre outras ações.

Outro importante documento que compõe o arcabouço jurídico sobre os povos indígenas, trata-se da Lei Nº 11.645 de 2008 que altera a LDB de 1996 e estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultural Afro-brasileira e Indígena” nos currículos da rede de ensino fundamental e médio. Esta inclusão está expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado pelo MEC e organizada pelo CNE a partir da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de

dezembro de 2017, orientando sobre a inclusão da história dos povos indígenas nos currículos das escolas de educação básico nas diversas modalidades de ensino. Com isso, o resgate à cultura dos povos indígenas e reconhecimento do contexto histórico vivenciado torna-se acessível nas instituições.

Conforme a BNCC (2017) os roteiros e planejamentos do referido conteúdo programático devem ultrapassar a transmissão superficial da temática cultural indígena contribuindo para a visibilidade dos povos indígenas e reconhecimento dos seus direitos originários.

Quanto às políticas educacionais e orientações específicas para a modalidade de educação escolar indígena, os documentos apresentam essa etapa como formação comum indispensável para o exercício da cidadania assegurada à todos os cidadãos. Para melhor compreensão a respeito das regulamentações e funcionamento do Ensino Fundamental elaboramos a tabela a seguir com os principais artigos e observações sobre esta fase da educação básica na modalidade do ensino escolar indígena.

Tabela 2 - Regulamentação vigente da Educação Escolar Indígena no Brasil

DOCUMENTO	FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
<p align="center"><b>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 05 DE OUTUBRO DE 1988</b></p>	<p>Art. 209 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p>
<p align="center"><b>LEI Nº 9.394 DE 1996 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b></p>	<p>Artigo 26 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Artigo 32 § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p>

	<p>Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.</p>
<p><b>REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS DE 1999</b></p>	<p>Sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental; Não propõe uma única lógica a ser padronizada para o Ensino Fundamental. As tradicionais séries do Ensino Fundamental podem ser repensadas na programação curricular das variadas escolas indígenas, em períodos contínuos, agrupados em três ou quatro ciclos, conforme a definição dos objetivos e a seleção dos conteúdos e processos pedagógicos, em cada contexto; A aprendizagem da língua estrangeira, quando desejada ou necessária é um direito das populações indígenas, e deve fazer parte do currículo na etapa final do ensino fundamental;</p>
<p><b>RESOLUÇÃO Nº 5 DE 22 DE JUNHO DE 2012 DO CNE/CEB DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.</b></p>	<p>Art. 9º § 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias; § 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades; § 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta e ; § 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem</p>

	essa etapa de escolarização.
<p><b>LEI Nº 13.005 DE 2014 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NACIONAL</b></p>	<p>Meta 02 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações indígenas nas próprias comunidades. Meta 07 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com melhoria do fluxo escolar e aprendizagem; Garantir o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural no ensino fundamental; Oferta bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>Meta 15 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas indígenas.</p>
<p><b>PARECER CNE/CO Nº 06 DE ABRIL 2014 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS</b></p>	<p>Os cursos de formação em Nível Médio habilitarão para a docência na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A formação em Nível Superior, por meio de cursos de pedagogias interculturais ou específicas, também habilitará os professores indígenas para atuarem na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Artigo 3º I - Formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>

Fonte: Organização do autor (2022)

A partir dos referidos documentos, compreende-se que o ensino fundamental deve ser ministrado em respeito aos princípios de

interculturalidade e bilinguismo. Os dados mostram que a implementação de políticas públicas, ações e regulamentações voltadas à modalidade de educação escolar indígena no ensino fundamental são essenciais.

De acordo com as regulamentações, o ensino fundamental na modalidade de educação indígena deve desenvolver um ensino que ultrapasse a transmissão de conhecimentos teóricos e contribuir com a formação cidadã das populações indígenas.

Kopenawa (2000) ao discorrer sobre a criação de políticas públicas para os povos indígenas relata que embora estejam sendo desenvolvidas diversas propostas para uma educação escolar diferenciada, ainda permanece como reivindicação e discurso governamental em alguns estados brasileiros, pois não se concretiza na prática cotidiana em todas as regiões. Desse modo, normatizações e definições mais detalhadas, atualmente, são responsabilidade dos Estados por meio de normatizações complementares e ordinárias considerando a diversidade indígena no Brasil.

De acordo com dados apresentados no último Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)<sup>11</sup> foram registradas cerca de 896.000 indivíduos autodeclarados indígenas no país sendo que 63,8% reside em território rural e 57,7% em terras propriamente indígenas.

O referido levantamento manifesta que houve um crescimento populacional dos povos indígenas quanto a contagem feita em 1991 e 2000. Porém em 2010 mantiveram-se os mesmos patamares quanto a contagem populacional feita em 2000<sup>12</sup>. Esta realidade apresenta a crescente dispersão dos povos em um processo de etnogênese<sup>13</sup> resultado da ocupação histórica, perda populacional

---

<sup>11</sup> Segundo informações apresentadas pelo IBGE, devido ao período pandêmico ocasionado pelo Coronavírus (doença respiratória infecciosa identificada na China em Novembro de 2019 sendo que o primeiro caso no Brasil aconteceu em 26 de fevereiro de 2020) não foi possível realizar a divulgação do recenseamento demográfico e populacional. Porém, houve a necessidade de estabelecer alguns dados estatísticos para o controle da referida pandemia global, com isso o IBGE apresenta algumas atualizações em seu sistema, embora não esteja disposta como último Censo.

<sup>12</sup> Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf). Acesso em maio de 2022.

<sup>13</sup> Etnogênese é o fenômeno em que um povo étnico deixa de assumir sua identidade devido circunstâncias e razões históricas e consegue reassumir, reafirmar e recuperar seus hábitos e culturas tradicionais. Este fenômeno é sobre a emergência de novas identidades. (LUCIANO, 2006).

e territorial. Conforme Grupioni (1997), este fenômeno dificulta ainda mais o processo de implementação de políticas públicas, inclusive ações e mudanças na educação escolar das comunidades. Os resultados obtidos pelas duas últimas contagens do Censo Demográfico manifestam um declínio quanto ao domicílio dos povos indígenas, revelando que as áreas urbanas estão sendo cada vez mais ocupadas por esta população.

De acordo com levantamento feito pelo Instituto Socioambiental (ISA) que trabalha em defesa das populações tradicionais do Brasil conforme pesquisas realizadas em 2020, as terras indígenas ocupam uma extensão de 117.377.553 hectares (1.173.776km<sup>2</sup>) e assim constata-se que 13,8% do território brasileiro é reservado às Tis, considerando que a maior concentração situa-se na Amazônia legal (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins). Desse modo, a Região Norte concentra a maior parte das localidades indígenas com 63,4% do total.

A partir do levantamento feito pelo IBGE (2022) para controle social e enfrentamento à pandemia da COVID-19<sup>11</sup>, estima-se que o Brasil apresenta cerca de 7 mil localidades indígenas, de modo que os dados ainda estão em fase de consolidação e sujeitos a revisões para o próximo Censo demográfico.

Desse modo, torna-se necessário além da criação de políticas educacionais, a construção de unidades de ensino que possam atender às comunidades de diferentes localidades. As políticas públicas educacionais para os povos indígenas possibilitam o reconhecimento das diferenças e prescrevem a necessidade de um ensino diferenciado. Todavia, faz-se necessário regularizações Estaduais que possam integrar as escolas indígenas ao sistema de ensino, bem como organizar, orientar e fiscalizar o funcionamento das instituições de forma especializada.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) a implantação de escolas indígenas tem apresentado um crescimento contínuo e embora a representatividade indígena seja mínima, o governo buscado garantir escolarização aos povos indígenas.

De acordo com informações divulgadas pelo MEC no ano de 2019, o Censo Escolar da Educação Básica (2018) em sua contagem mais recente, verificou no país 255.888 matrículas de estudantes nas 3.345 escolas

indígenas, sendo 1.539 estaduais e 1.806 municipais, contando com a atuação de 22.590 professores. De acordo com o referido Censo, o MEC trabalhava naquele ano na construção de 50 escolas indígenas, pois 1.029 unidades de ensino não funcionavam em prédios escolares. Vale ressaltar que o ensino fundamental concentrou naquela contagem o maior número de estudantes, totalizando 174.422 alunos. (BRASIL, 2019).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em Junho de 2022.

## **2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ACRE: RECONHECIMENTO DE DIREITOS E INSTRUMENTO DE LUTA**

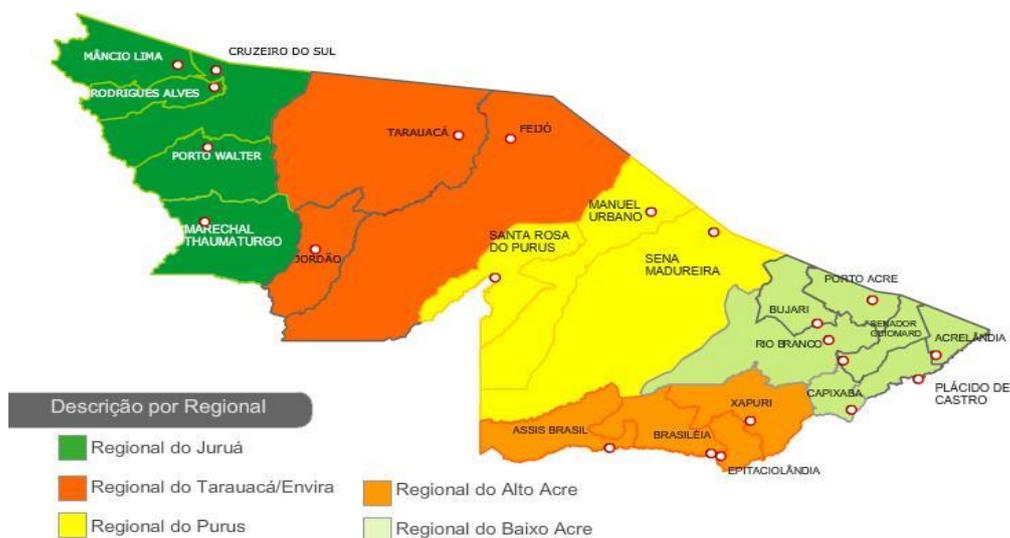
Na primeira parte deste capítulo apresenta-se a condição demográfica indígena do Estado do Acre e fios históricos que mostram as lutas travadas na busca pela liberdade, proteção e efetivação dos direitos sociais das referidas populações. Além disso, destaca-se momentos relevantes para a consolidação das primeiras políticas públicas educacionais no Estado do Acre.

Considera-se nesse percurso a época dos padrões seringalistas, bem como as propostas de conversão cristã implementada pela educação missionária. Também destaca-se a época de reorganização das comunidades e surgimento das cooperativas indígenas que objetivou garantir os direitos educacionais e formação de professores especializados.

## 2.1 O território acreano e a condição demográfica indígena no Estado

Situado na Amazônia brasileira, o Estado do Acre<sup>15</sup> possui uma área de 164.173,431 km<sup>2</sup> e sua população totaliza em aproximadamente 906.876 mil habitantes dos quais 61,85% reside em território urbano enquanto 38,15% vivem em área rural. Localizado na Região Norte do país o Estado do Acre dispõe de 22 municípios sendo a capital Rio Branco a maior cidade ocupando 14.294 km<sup>2</sup>. (IBGE, 2021)<sup>16</sup>.

Figura 1 Mapa regional do Estado do Acre



Fonte: <http://www.coisaparaver.com> (2022)

Conforme atualização feita no ano de 2020 pela Comissão Pró Índio do Acre (CPI/AC), as populações indígenas do Estado compõem 15 povos, distribuídos em 34 terras indígenas (TIs), considerando que os Huni Kuin,

<sup>15</sup> Acre - Nome originado de Áquiri que vem da palavra Wákuru e significa “rios de jacarés” no dialeto dos índios Apurinãs, habitantes originais da região BEZERRA, M. J. **Invenções do Acre – de Território a Estado – um olhar social**. São Paulo: USP, 2005. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – SP

<sup>16</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/.html>. Acesso em Junho de 2022.

Yaminawá e Ashaninka apresentam maior população indígena no Estado.<sup>17</sup> Para melhor detalhamento acerca da distribuição das populações indígenas, elaboramos a tabela a seguir a partir do levantamento realizado pela referida Comissão.

Tabela 3 - Povos indígenas no Estado do Acre, municípios, etnias e distribuição populacional

<b>TERRAS INDÍGENAS REGULARIZADAS</b>	<b>POVO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
Kaxinawá Nova Olinda	Huni Kui	Feijó	337
Jaminawa do Igarapé Preto	Jaminawa	R Alves	210
Kulina do Rio Envira	Huni Kui	Feijó	349
Kulina Igarapé do Pau	Kulina	Feijó	133
Arara do Rio Amonia	Arara	M Thaumaturgo	297
Cabeceira do Rio Acre	Jaminawa	Assis Brasil e Sena Madureira	298
Mamoadate	Jaminawa	Assis Brasil e Sena Madureira	1211
Yawanawá do Rio Gregório	Pano	Tarauacá	942
Riozinho do Alto Envira	Ashaninka	Feijó e S Rosa do Purus	82
Arara do Igarapé Humaita	Pano	Porto Walter e Tarauacá	532
Alto Tarauacá	Isolados	Feijó e Jordão	600
Alto Rio Purus	Pano	Manoel Urbano e S Rosa do Purus	5434
Kaxinawá Colônia Vinte e Sete	Huni Kui	Tarauacá	214
Kaxinawá da Praia do Carapanã	Huni Kui	Tarauacá	873
Kaxinawá Ashaninka Rio Breu	Ashaninka	Jordão e M Thaumaturgo	767
Jaminawa Arara do Rio	Arara	Jordão e M	194

<sup>17</sup> Disponível em: <https://cpiacre.org.br/terras-indigenas-no-acre/>. Acesso em junho de 2022.

Bagé		Thaumaturgo	
Kaxinawá do Rio Jordão	Huni Kui	Jordão	1896
Kaxinawá do Baixo Rio Jordão	Huni Kui	Jordão	664
Igarapé do Gaúcho	Huni Kui	Feijó e Tarauacá	320
Campinas/Katukinas	Katukina	Cruzeiro do Sul e Tarauacá	850
Katukina/Kaxinawá	Katukina	Feijó	1428
Nukini	Nukini	Mâncio Lima	596
Kampa do Rio Amonea	Ashaninka	M Thaumaturgo	807
Kaxinawá Seringal Independência	Huni Kui	Jordão	415
Kampa e Isolados do Rio Envira	Ashaninka	Feijó e Jordão	335
Kaxinawá do Rio Humaitá	Huni Kui	Feijó	423
Kampa do Igarapé Primavera	Ashaninka	Tarauacá	61
Jaminaua/Envira	Kulina/Ashaninka	Feijó	290
Puyanawa	Puyanawa	Mâncio Lima	660
<b>TERRAS INDÍGENAS EM ESTUDO</b>	<b>POVO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
Nawa	Nawa	Mâncio Lima	206
Igarapé Taboca do Alto Tarauacá	-	-	-
Kaxinawá Seringal Curralinho	Huni Kui	Feijó	215
Jaminawa do Rio Caeté	Jaminawa	Sena Madureira	165
Jaminawa do Guajará	Jaminawa	Rodrigues Alves	60
Manchineri do Seringal Guanabara	Manchineri	Assis Brasil e Sena Madureira	253

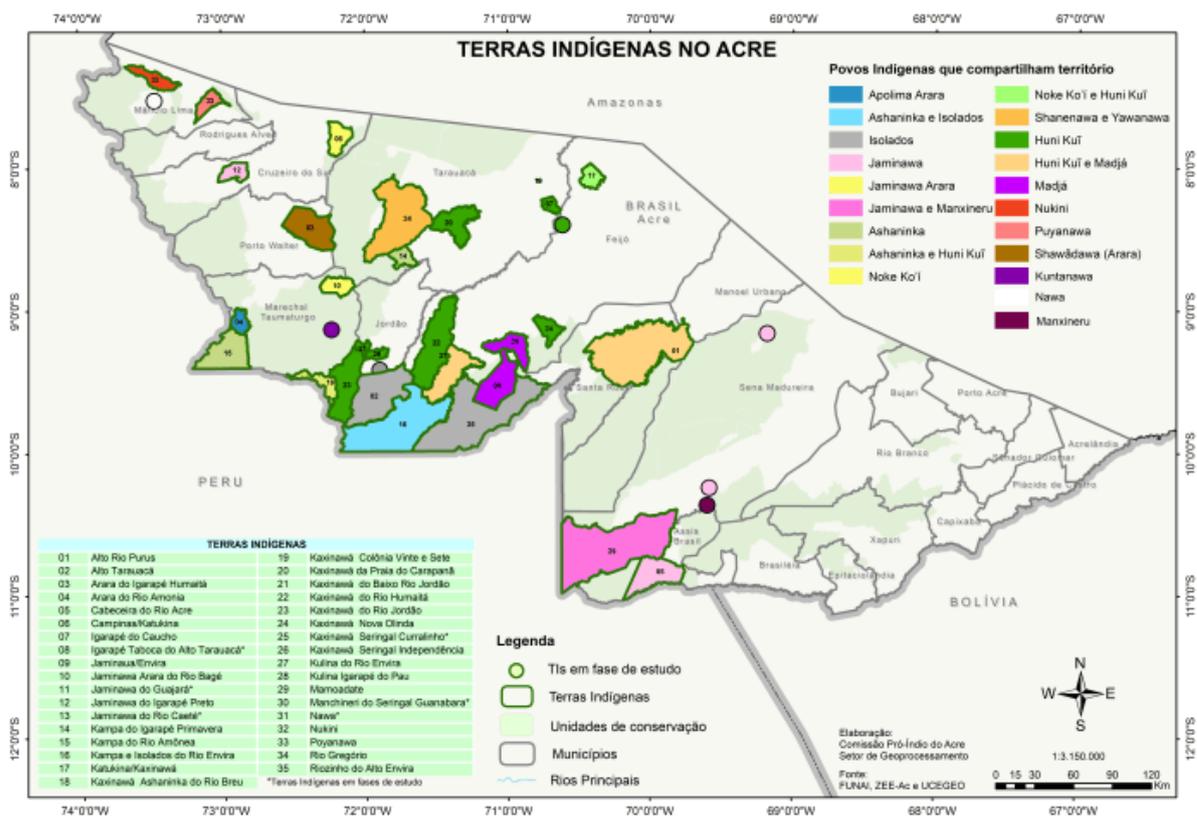
Fonte: Organização do autor (2022)

De acordo com a CPI/AC (2020), o Acre apresenta aproximadamente 23.485 indígenas. Vale ressaltar que os municípios Santa Rosa do Purus, Feijó e Jordão concentram 68% de todos os povos indígenas no Estado do Acre.

De acordo com a tabela 3, são 209 comunidades que embora estejam localizadas em regiões próximas possuem diversidade cultural e organização

social distinta. As etnias estão divididas entre os povos Arara, Apolima-Arara, Jaminawa, Jaminawa-Arara, Huni Kuin, Katukina, Kaxarari, Kontanawa/Kuntanawa, Nawa, Nukini, Poyanawa, Shanenawa, Yawanawá que compõem o tronco linguístico Pano e residem o território do Juruá; Ashaninka, Apurinã, Manchineri do tronco linguístico Aruaque e os Jamamadi e Madjá que pertencem ao grupo linguístico Arawá.

Figura 2 Terras Indígenas no Estado do Acre



Fonte: Setor de Geoprocessamento CPI-Acre / Billyshelby Fequis

Quanto a historiografia do Estado, devemos considerar que até a segunda metade do século XIX o território não fazia parte do Brasil e era habitado pelas populações indígenas. Segundo Kaxinawa (2002), a expansão portuguesa ocorrida na Amazônia durante o período de colonização do Brasil não alcança o território acreano, entretanto, os registros históricos sobre os povos demonstram que estes sofreram longos conflitos no processo de invasão das

TIs, exploração ilegal dos recursos naturais e aprisionamento a partir da chegada de indivíduos vindos do Nordeste para a Amazônia em 1877.

Bezerra (2005), afirma que o ideário de civilização efetiva do Acre deu-se a partir dessa invasão. Os nordestinos a fim de explorar os seringais para reconstrução social, buscando melhores condições de vida, fugindo da seca, fome e miséria mantêm-se nas terras acreanas e iniciam o processo de extração da borracha, produto requisitado no mercado internacional. Segundo a autora, o Acre foi envolvido pela teia do mundo globalizado atraindo navios da Europa e América do Norte com milhares de homens e mulheres que ocupam as margens dos rios. Vale destacar que embora grande parte da população acreana, desde o século XIX, fosse originalmente brasileira, até o início do século XX o território pertencia à Bolívia. Naquele período a implementação de impostos foi o motivo propulsor para os primeiros conflitos travados entre os nordestinos e bolivianos.

[...] o capitalismo assumia a feição monopolista e imperialista, o Brasil buscava instituir e consolidar uma nova ordem política – republicana e federativa – calçada no ideário do positivismo e do capitalismo como modelo de desenvolvimento, de civilização. Defender a República implicava a aceitação do capitalismo como modo de vida. (BEZERRA, 2005, p.32).

Assim, representantes dos seringueiros<sup>18</sup> dedicavam-se continuamente às ações que pudessem tornar o Acre espaço independente. Segundo Bezerra (2005), a guerra pela posse do território era inevitável e esta crise teve agravo quando o Acre é ocupado militarmente pelo Brasil materializando um confronto armado e violento contra a Bolívia.

A luta que se desenvolveu para a anexação do Acre ao território brasileiro se configura uma guerra de fronteiras por limites, e não uma revolução [...] num contexto mundial marcado pela expansão da industrialização e a busca por mercados fornecedores de borracha para atender as necessidades da indústria europeia e norte-americana gerando a inserção do Acre na economia-mundo. (FERREIRA, 2001, p. 65).

---

<sup>18</sup> Habitantes das florestas interessados pela preservação do meio ambiente, pois utilizavam os recursos naturais para sobrevivência e estabilidade.

Vale ressaltar que o comércio da látex acontecia de forma preponderante através dos rios Purus, Acre, Iaco e Chandless (BEZERRA, 2005, p. 25). De acordo com a autora, após diversas confrontos e negociações, a Bolívia rende-se e, em 17 de novembro de 1903, é assinado o Tratado de Petrópolis<sup>19</sup> em acordo diplomático entre o governo brasileiro e boliviano, o qual oficialmente anexou o Acre ao território brasileiro. (BEZERRA, 2005, p.19)

Quanto aos povos indígenas no Acre, estes, estabelecem o primeiro contato com o restante da população brasileira a partir da segunda metade do século XIX. Entretanto, os novos imigrantes movidos por interesses econômicos e atraídos pelas riquezas naturais do local, acarretaram grande mortalidade, exploração e aprisionamento dos povos indígenas.

De acordo com Bezerra (2005), a situação de escravidão era acentuada, principalmente, devido à falta de conhecimento dos indígenas sobre a língua portuguesa. Dessa forma, o obscurantismo que impedia a comunicação eficiente, além do preconceito e desvalorização, conseqüentemente, coagiu-os para que fizessem parte das atividades capitalistas.

[...] este processo de ocupação das terras do Acre, com a formação dos seringais foi marcada pela violência em relação aos povos indígenas frente as correrias que se processaram e o conseqüente aprisionamento, desestruturação e genocídio, emergindo desde contatos interétnicos o preconceito social em relação ao índio. (BEZERRA, 2005, p. 86)

Naquele momento, além da desumana e perversa imposição de uma nova organização social, os indígenas sofreram grande repressão, controle e influencia através do trabalho escravo, pois as populações indígenas tornaram-se mão de obra barata aos seringueiros.

De acordo com Ferreira (2001), a organização do trabalho gerou uma massificação do homem para um mundo técnico e explorador e por isso existiu

---

<sup>19</sup> Acordo diplomático entre o governo brasileiro e boliviano que finaliza a Revolução Acreana e oficialmente anexa o Acre ao Brasil. O documento é assinado e para compensação territorial, a Bolívia recebesse alguns pontos de fronteira com o Brasil. Além disso, o Governo brasileiro fica responsável por garantir a liberdade de transito, facilitando as exportações bolivianas. O acordo também conta com uma indenização de dois milhões de libras esterlinas.

a necessidade de armas e instrumentos de resistência para combater os poderes impostos pela civilização.

Em um processo árduo de resistência e aniquilação, alguns indígenas conseguem fugir desse domínio e muitos se estabelecem no interior das florestas a fim de reconstruir suas sociedades. Por outro lado, aqueles que não escaparam são obrigados a atuar como guias na busca pela borracha integrando-se ao processo de extrativismo.

Contudo o referido período histórico afetou fortemente a vida, os valores, costumes e todo o desenvolvimento social dos povos no Acre, inclusive a educação dos jovens indígenas.

Desse modo, o combate contra essa exploração acontece a partir de reivindicações feitas pelas representações indígenas que dão voz aos povos do referido Estado e auxiliam no processo de criação e implementação das novas políticas educacionais. Os povos que residem no território buscam o resgate do espaço físico, cultural e linguístico, considerando a perda histórica causada pela dominação das terras.

## 2.2 Primeiras ações e regularizações das escolas indígenas no Acre

A relação de dominação e apropriação que ocorreu no modelo formal educativo empreendido no início do século XX, teve como objetivo amansar, catequisar e civilizar os povos indígenas no Acre. Nesse contexto, podemos considerar como marco inicial a atuação da escola indígena organizada pela empresa seringalista<sup>20</sup> que resulta além da exploração dos povos indígenas a imposição de uma nova organização social e educacional.

Conforme Weber (2006), entre os povos sobreviventes, aqueles que não fugiram dos ataques e massacres organizados pelos seringalistas, foram explorados e utilizados como mão de obra, na condição de escravos. Enquanto isso as mulheres eram encarregadas das atividades agrícolas e assim, as crianças indígenas distanciavam-se cada vez mais de sua cultura e, principalmente, dos conhecimentos que eram acumulados e transmitidos no interior das comunidades.

Outro momento histórico que definiu a educação dos povos indígenas no referido Estado foi a constituição das escolas missionárias destinadas a catequização dos povos indígenas a partir da década de 1960 (SILVA, 2015, p.81). Semelhante às primeiras organizações educacionais impostas pelos jesuítas no processo de colonização do Brasil, as escolas missionárias no estado do Acre estavam voltadas à conversão e doutrinação cristã dos povos submetendo os indígenas ao mesmo sistema de ensino/aprendizagem adotado pela Secretaria Municipal de Educação.

Os anos 1970 e a década seguinte foram significativos para a conquista de direitos dos povos originários, pois o movimento indígena nascente buscou espaço político nos debates em torno da construção da nova constituição nacional. Abriram-se novos canais em busca da superação da opressão histórica e de novos horizontes que foram expressos no reconhecimento dos direitos dos povos originários. (KAYAPÓ, 2016, p.66).

---

<sup>20</sup> Conforme a história do Acre, no início do século XX a formação dos seringais e primeiro ciclo da borracha (1880-1920) resulta na ocupação das terras acreanas e esse contexto de dominação se estende também à educação dos povos indígenas, que é imposta pelos seringalistas naquele período.

Assim, a partir de 1976 outro modelo de escola é empreendido no Estado do Acre com as propostas elaboradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, as ações educacionais e princípios que constituíram o funcionamento da FUNAI foram insatisfatórios. Naquele momento, os educadores não eram especializados, além disso, o contato com a comunidade era mínimo, de tal modo que o ensino acontecia de forma isolada.

A partir do descontentamento das comunidades e posicionamento das lideranças indígenas quanto ao sistema da educação trazido pela FUNAI surgem as escolas auto geridas financiadas pelo Estado e pela referida Fundação. Entretanto, a relação de interesse e práticas que buscam anular os conhecimentos e crenças das comunidades levou os povos indígenas a uma série de conflitos. Assim, ao longo dos anos os responsáveis pelas escolas missionárias foram expulsos das comunidades no Acre e as propostas elaboradas pela FUNAI rejeitadas. (SILVA, 2015, p. 75).

Dessa forma, uma das principais agências responsável pela articulação de ações em prol do desenvolvimento das comunidades indígenas no Acre foi a Comissão Pró-Índio do Estado do Acre – CPI/AC criada em 1979 contando com o apoio da Coordenação de Educação e Coordenação de Agricultura e Meio Ambiente.

Atuando como uma associação sem fins lucrativos a CPI/AC participa de organizações não governamentais (ONGs) no processo de reordenação dos assuntos voltados aos territórios indígenas com questão sociais, culturais, linguísticas e educacionais, estando constantemente presente nessas ações, senão à frente das mesmas. Podemos afirmar que esta mobilização foi decisiva para as posteriores conquistas e garantia de direitos sociais, territoriais e educacionais das comunidades indígenas acreanas.

A atuação da CPI/AC acontece por meio de reuniões para discussão sobre assuntos pertinentes e de interesse dos povos indígenas e seus representantes, cursos de formação profissional, assessorias aos profissionais e, principalmente, encontros para debates sobre apoio, organização e criação das políticas públicas voltadas à garantia de direitos dos respectivos povos.

De acordo com Silva (2015) a CPI/AC apresenta no ano de 1983 o primeiro Programa de Educação Escolar Indígena do Estado formando professores e

assessores indígenas a partir do projeto intitulado “Uma Experiência de Autoria”. Assim, a CPI mostra a necessidade de formação adequada aos profissionais que atuam na educação escolar indígena.

Inicia-se naquele momento um novo cenário escolar voltado para a formação profissional adequada, valorização cultural e respeito às diferenças, representando conquistas no processo de participação social e, posteriormente, na consolidação das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Vale ressaltar que as comunidades recebem apoio educativo dos próprios integrantes das comunidades que auxiliam no processo de escolarização.

Embora os professores naquele momento não apresentassem formação específica, ainda eram considerados os mais hábeis para desenvolver práticas educativas nas comunidades.

Esse processo inicia a partir de 1983 com o mapeamento das instituições e levantamento do quadro de professores indígenas no Acre. Naquele período, as entidades indigenistas bem como movimentos de professores do Estado – não reconhecidos juridicamente – entram em debates sobre a necessidade de formação especializada aos docentes

Com isso, a partir da década de 1990 foram destinadas vagas nos concursos públicos para o cargo de professor indígena, entretanto, para desenvolver práticas pedagógicas diferentes das escolas dos seringalistas, escolas missionárias ou escolas do município - até então consideradas inadequadas - fazia-se necessário formação profissional especializada dos indígenas concursados.

Dessa forma, considerando o texto da LDB (1996) que assegura uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue aos povos indígenas bem como formação inicial e continuada aos profissionais, o Estado do Acre passa a organizar ações e políticas destinadas à qualificação profissional dos professores indígenas.

Vale destacar que a partir de 1999 o Governo do Estado do Acre busca firmar parcerias entre o Governo Federal e Prefeituras Municipais considerando a situação precária das unidades de educação escolar indígena que, até aquele momento, funcionavam em espaços inadequados. Além da

necessidade de reformas e construções de novas unidades, a falta de materiais e equipamentos didáticos para funcionamento do ensino tornou-se uma das principais queixas das comunidades e principalmente dos professores indígenas.

Com isso, no ano de 2000 um grupo de professores indígenas inicia a Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC) com o objetivo de solicitar a implementação de políticas educacionais e representar os interesses das comunidades e professores indígenas no Estado do Acre para promover uma educação escolar diferenciada. Essa ação resulta no primeiro curso de formação de professores indígenas promovido pela Secretaria de Educação do Estado SEE/AC e CPI/AC naquele mesmo ano.

A partir de então os debates desenvolvidos entre as referidas entidades possibilitou um conjunto de medidas que resultam, primeiramente, na responsabilização do Estado em desenvolver programas para a formação dos educadores para as escolas indígenas. Vale ressaltar que até o ano de 2000 a Constituição Estadual não apresentou nenhum ordenamento referente à educação dos povos indígenas no Acre.

Somente a partir da Emenda Constitucional Nº 23 de 29 de junho de 2001<sup>21</sup> ocorre a inclusão de determinações a respeito dos povos indígenas residentes no Estado. Conforme esta Emenda os municípios devem promover, preservar e incentivar a autonomia dos povos indígenas de cada região. Cabe enfatizar que a partir de 2001 a referida Emenda deposita a responsabilidade pela implementação da educação escolar indígena ao Poder Público.

No ano de 2003 cria-se no Estado do Acre o Conselho Estadual Indígena (CEI) que é composto por representantes do Governo Federal, Estadual, ONGs e representantes indígenas<sup>22</sup>. A institucionalização do referido Conselho visou

---

<sup>21</sup> **Emenda Constitucional nº 23 de 29 de junho de 2002**, adiciona a Constituição Estadual na Seção III a proteção, preservação dos povos indígenas no Acre e garantia de serviços públicos de qualidade adaptado as tradições, línguas e organização social de cada povo. Disponível em: [http://www.legis.ac.gov.br/detalhar\\_emendas/23](http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_emendas/23). Acesso em junho de 2022.

<sup>22</sup> Lei nº 1.492, de 19 de fevereiro de 200, quanto a composição do CEI dentre os representantes dos povos indígenas pode-se destacar a União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, Organizações dos povos indígenas do Rio Envira, Tarauacá e Juruá, representantes dos povos do Rio Iaco, Rio Purus, Grupo de Mulheres Indígenas (GMI), Organização dos Professores Indígenas (OPIAC) e Associações Asheninka, Seringueiros do Jordão e Agroextrativista Puyanawa.

discutir sobre assuntos de interesse dos povos considerando o planejamento de projetos e programas para a criação e implementação de políticas públicas.

. Em meio à contextos conflitantes são criadas e implementadas as primeiras políticas de garantia de direitos dos povos indígenas no Acre, dentre estas, as regulamentações voltadas para a educação escolar. É válido enfatizar que as propostas educacionais criadas e implementadas no Estado do Acre aconteceram mediante orientação do plano internacional e nacional, considerando que as políticas estaduais estão fundamentadas em uma perspectiva macro.

Apresentamos a seguir uma tabela-síntese que contém os principais dispositivos de regulamentação da educação escolar indígena no plano internacional, além dos documentos fundamentais para o funcionamento dessa modalidade de ensino no Brasil. Ressaltamos que o plano estadual e os respectivos documentos serão discutidos no próximo capítulo deste estudo.

Tabela 4 Dispositivos internacionais, nacionais e estaduais (Acre) que regulamentam a educação escolar indígena

<b>PLANO INTERNACIONAL</b>	<b>PLANO NACIONAL</b>	<b>PLANO ESTADUAL (ACRE)</b>
Declaração Universal <sup>2</sup> dos Direitos Humanos de 1948.	Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Capítulo VIII Dos Índios	Constituição Estadual de 03 de outubro de 1989. Seção III Dos Povos Indígenas
Convenção Nº 107 de 1957 da OIT. Sobre a proteção e integração das populações indígenas à comunidade nacional.	Lei Nº 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação Nacional.	Resolução CEE/AC Nº 273/2014. Altera as normas gerais para implementação da Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Convenção Nº 169 de 1989 da OIT. Sobre os povos indígenas e tribais.	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1999. Documento que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais	Lei Estadual Nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e

	elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto.	mantidos pelo Poder Público.
Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 29 de junho de 2006.	Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Lei Nº 3.466, de 26 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena.
	Lei nº 13.005 de, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.	
	Parecer CNE/CO Nº 06, de abril 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.	

Fonte: Organização do autor (2022)

Assim, por meio de resoluções e leis orgânicas, os Estados articulam-se para garantir a efetivação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas. Cabe enfatizar que, inicialmente, utilizou-se no Acre estratégias tão marcantes quanto no processo de colonização do país para dominação dos povos indígenas e imposição de uma educação descontextualizada.

. Esse processo de descentralização e responsabilização dos Estados pela organização das escolas indígenas dá-se devido às diferenças culturais, territoriais e sociais que cada local apresenta, considerando a possibilidade de articular e desenvolver métodos próprios de ensino/aprendizagem além da administração e organização das escolas indígenas em cada território.

### **3 QUE ESCOLA TEMOS E QUE ESCOLA QUEREMOS: PROPOSTAS E CONDUTAS**

As primeiras mudanças voltadas à educação escolar para os povos indígenas acontece a partir da criação e implementação de diversos ordenamentos jurídicos. Porém, os princípios que constituem essas seguridades atendem de forma heterogênea os mais de 210 povos existentes no território brasileiro.

Assim, este capítulo apresenta os princípios que norteiam o funcionamento da educação escolar indígena no Estado do Acre bem como a organização, distribuição e administração das escolas indígenas no referido Estado. A primeira parte está destinada ao modelo atual de educação indígena, considerando os principais documentos nacionais e internacionais utilizados pelo Acre para fundamentar e criar as políticas estaduais. Na sequência buscou-se explicar como estão sendo efetivados os direitos educacionais aos povos e de que forma o estado tem atendido às necessidades expressas pelas comunidades.

Por fim, o texto destaca os desafios para a implementação das políticas educacionais no Estado, bem como as propostas elaboradas pela Secretaria de Educação para possíveis melhorias nessa modalidade de ensino.

Vale ressaltar que a análise e discussão, realizou-se a partir das políticas públicas voltadas ao ensino básico das escolas indígenas no Acre, considerando também a leitura de autores como Silva (2015) e Baniwa (2006). Além disso, esta parte do estudo apresenta os diálogos desenvolvidos na entrevista semiestruturada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena do Estado, que iniciou sua atuação no Conselho indigenista missionário e, em 1996 inclui-se no setor responsável pelo ensino dos povos indígenas permanecendo até o ano de 2022. De acordo com o entrevistado, no ano de 2010 inicia sua atuação na SEE como assessor técnico e pedagógico até o ano de 2022. O supracitado participante vem acompanhando há muitos anos o funcionamento das escolas indígenas e por isso a partir de 2021 assume o Departamento de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre.

### 3.1 O atual modelo de educação indígena no Estado do Acre

Devido à complexidade da temática e necessidade de criação, implementação e articulação de políticas educacionais conforme a realidade de cada Estado, a legislação complementar foi elaborada e projetada visando o estabelecimento de definições menos genéricas a respeito dos direitos educacionais do Acre.

Entende-se que a atuação das entidades de apoio às causas indígenas foram significativas para as novas propostas e modelos educacionais no Acre. Durante a década de 1980 a situação vivenciada foi incluída nos debates junto aos movimentos sociais, principalmente por meio de associações e sindicatos que visam à garantia de direitos e liberdade dos povos indígenas.

Os direcionamentos do Conselho Nacional de Educação, as normativas estabelecidas pela LDB de 1996 e PNE de 2014, além da Constituição Federal de 1988, documentos já abordados neste estudo, fundamentam as ações e resoluções criadas no referido Estado para a implementação das políticas educacionais voltada aos povos indígenas.

De acordo com o entrevistado, as Leis Estaduais que estão voltados à criação dessa categoria foram elaborados tardiamente. Conforme menciona, a regulamentação da educação escolar indígena no Estado do Acre acontece apenas em 2018.

No ano de 2018 houve a criação de duas leis que tratam justamente sobre a gestão das escolas indígenas e a categoria escola e professor indígena no Acre. Essas leis vêm regulamentar a Resolução nº 3 de 1999 que define as diretrizes para o funcionamento da educação escolar indígena no país e isso mostra que o Estado tem uma lacuna muito grande nessa regulamentação<sup>23</sup>.

Contudo as principais políticas que atendem atualmente a educação escolar indígena no Estado do Acre estão estabelecidas pela Resolução CEE/AC Nº 273 de 2014<sup>24</sup> que altera as normas gerais para implementação da

---

<sup>23</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

<sup>24</sup> Resolução CEE/AC Nº 273/2014, dispõe sobre o direito a uma educação escolar diferenciada aos povos indígenas no Acre e altera as normas gerais para implementação do ensino básico

EEI na educação básica; Lei Estadual Nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018<sup>25</sup> que dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos pelo poder público e a Lei Nº 3.466, de 26 de dezembro de 2018<sup>26</sup> que trata a respeito da gestão democrática intercultural da educação indígena no Acre.

Quanto ao papel do Estado frente à questão indígena e constituição de políticas educacionais no Acre, de acordo com a Lei Estadual Nº 273/2014

Art. 43 - Constituem atribuições do Estado:

I - estabelecer políticas públicas no Plano Estadual de Educação, que ensejem ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente e/ou por meio de regime de colaboração com municípios e/ou instituições formadoras; II - incorporar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas do sistema estadual de ensino; III - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais; IV - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas; V - instituir e regulamentar o magistério por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores índios nos quadros do magistério público mediante concurso específico; VI - promover a formação inicial e continuada de professores e gestores indígenas; VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas. (ACRE, 2014, Art 43).

Desse modo, a EEI no Acre constitui-se a partir dos direitos estabelecidos pela Constituição de 1988, pois assegura a proteção integral, incentivo, autonomia e reconhecimento dos direitos fundamentais para o exercício da cidadania dos povos indígenas.

---

nessa modalidade. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014>. Acesso em Junho de 2022.

<sup>25</sup> Lei nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018, dispõe sobre o ensino público estadual indígena quanto aos objetivos da mesma no âmbito da SEE, princípios que compõem a criação, organização e funcionamento das escolas indígenas no Acre especificando cada etapa do ensino, estrutura física, material, pessoal e condições gerais das escolas indígenas. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/2224>. Acesso em junho de 2022.

<sup>26</sup> Lei nº 3.466, de 26 de dezembro de 2018, institui a gestão democrática intercultural nas unidades escolares indígenas da rede pública estadual no Acre e dispõe sobre os princípios e diretrizes da gestão democrática, definições a respeito do processo de participação da comunidade na tomada de decisões acerca das unidades escolares, apresenta a organização, composição e atribuição da gestão escolar. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/2223>. Acesso em junho de 2022.

Além disso, a Seção III da Constituição Estadual de 1989 também assegura no Art. 220 que as políticas estaduais e municipais em seus serviços públicos de qualquer natureza, devem integrar-se e adaptar-se às tradições das populações indígenas e suas organizações sociais. A referida constituição expressa sobre o desenvolvimento de métodos próprios no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental nas escolas indígenas que deve ser ministrado também nas línguas maternas de cada comunidade.

Quanto aos objetivos da educação escolar para os povos indígenas no Estado do Acre, a Resolução Nº 273/2014 assegura que será organizada com a participação dos povos indígenas observando a territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. De acordo com a referida Resolução

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena do Estado do Acre:

I – a centralidade do território, para o bem viver dos povos indígenas e para os seus processos formativos e, portanto a localização das escolas em terras habitadas por comunidade indígena; II – o atendimento com exclusividade às necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas, com professores indígenas; III – as características como bilíngue e intercultural, levando em consideração a importância das línguas indígenas e dos princípios específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV- a organização escolar própria da escola indígena. (ACRE, 2014, Art 4).

Conforme esta regulamentação, o sistema de ensino deve assegurar às escolas indígenas estrutura adequada para funcionamento dos processos próprios de aprendizagem, incluindo espaços para biblioteca, laboratório, atividades esportivas, culturais, entre outros. Vale destacar que conforme este documento, a escola indígena foi criada a partir das reivindicações e iniciativas das comunidades interessadas. Quanto a definição da comunidade escolar, conforme o Art. 3 da Lei Nº 3.466/2018 entende-se que esta é composta por

a) professores do quadro efetivo ou provisório da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE; b) professores da rede pública municipal de educação básica, atuando em regime de permuta, lotados nas unidades escolares estaduais indígenas; c) servidores não-docentes do quadro efetivo da SEE e profissionais terceirizados, lotados nas unidades escolares indígenas; d) alunos efetivamente matriculados e com frequência mínima de setenta e cinco por cento;

e) pais e, na ausência destes, o responsável pela matrícula;  
f) lideranças; e g) sábios tradicionais. (ACRE, 2018, Art 3).

Quanto a estrutura do ensino nas escolas indígena, a Resolução Nº 273/2014 expressa, no Art. 9, sobre a organização das atividades escolares. De acordo com esta regulamentação, o ensino deve ser ministrado em ciclos, seriação, módulos ou etapas, se necessário em tempo integral, considerando a melhor forma para o atendimento das especificidades expressas por cada comunidade. Os conteúdos programáticos e calendário escolar devem respeitar as atividades agrícolas ou ciclos cerimoniais/rituais, bem como alterações climáticas.

Conforme reitera a Lei Estadual Nº 3.467/2018, os objetivos da educação escolar devem estar fundamentados na ideia de igualdade social, respeito às diferenças e valorização das especificidades de cada comunidade. Para isso a Lei pontua os princípios que constituem a educação indígena no Acre da seguinte forma

Art. 7. Constituem-se como princípios da educação escolar indígena:

I - compromisso com a criação e aplicação de mecanismos interculturais para atingir os objetivos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais das escolas indígenas e dos projetos comunitários de educação escolar de cada povo indígena; II - a valorização das línguas, culturas, conhecimentos tradicionais, a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas dos povos indígenas no processo de escolarização em aldeias; III - os saberes e práticas indígenas devem ser base a outros conhecimentos, valorizando os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar o saber de cada povo indígena; IV - a autonomia e a identidade educacional indígena, com o desenvolvimento de metodologias e modelos diferenciados, interculturais, bilíngues e multilíngues de educação escolar; V - o pleno exercício da cidadania, assegurando ao aluno indígena a formação intercultural de qualidade; VI - a ampla participação comunitária na tomada de decisões para a gestão educacional, levando-se em consideração e reconhecendo as formas tradicionais de organização social e política dos povos indígenas em diálogo com o sistema de ensino público estadual; VII - o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; VIII - compromisso com a profissionalização do exercício do magistério público indígena; IX - garantia de acesso, permanência e conclusão com êxito do professor indígena na formação docente; X - a articulação dos diversos contextos formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; XI - a avaliação como um dos elementos que compõe os processos de

ensino e aprendizagem e estratégias didáticas interculturais e específicas; XII - a participação da sociedade civil organizada indígena e de apoio às populações indígenas na construção da política de educação escolar indígena; e XIII - a consulta livre, prévia e informada, como mecanismo essencial para o planejamento e execução das ações educacionais, dirigida aos povos indígenas. (ACRE, 2018, Art 7).

Os referidos princípios são constituídos pela valorização dos saberes, práticas, línguas e identidades de cada comunidade com o objetivo de promover uma educação intercultural, bilíngue e multilíngue. Além disso, é assegurado aos povos a participação no processo de planejamento e construção da política de educação escolar, para que as comunidades possam reafirmar suas identidades étnicas.

[...] os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (BANIWA, 2006, p.129).

Quanto à composição curricular da educação indígena no Acre, percebemos que a Resolução Nº 273/2014 respeita o que preconiza a LDB. De acordo com o Art. 21 as áreas do conhecimento que integram o currículo das referidas escolas são: Linguagens (Língua Materna, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas, Artes e Educação Física) Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e as Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Conforme a Lei Estadual Nº 3.467/2018 um dos objetivos da EEI está voltado à garantia do acesso aos conhecimentos universais e articulação entre os saberes de cada povo. Com isso, entende-se que o processo de mediação dos conteúdos curriculares no Estado do Acre deve acontecer de forma interdisciplinar e os professores precisam articular os saberes produzidos historicamente com os conhecimentos universais necessários seguindo assim as orientações do RCNEI.

Conforme o Art. 24 da Resolução Nº 273/2014, ainda deve ser considerado no currículo das escolas indígenas a interdisciplinaridade, contextualização e

articulação entre os conhecimentos das disciplinas e temas trabalhados de acordo com a realidade dos estudantes.

De acordo com a Lei Estadual Nº 3.467/2018 as questões culturais devem ser utilizadas como base para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das ciências humanas, matemática, linguagens e ciências da natureza. Dessa forma, podemos considerar que os valores sociais e conhecimentos produzidos historicamente não devem estar postos em segundo plano no processo educacional.

Quanto à organização do ensino fundamental no Acre, a Lei Nº 3.467/2018 apresenta na Seção II esta etapa da educação básica como direito humano, social e público, por se tratar do ensino elementar e obrigatório no país. A referida legislação assegura que a SEE deve garantir aos estudantes indígenas que compõem o ensino fundamental, condições favoráveis ao fortalecimento das culturas, línguas, organizações sociais e costumes nas comunidades.

O que preconiza a supracitada Lei está posto também na Seção II da Resolução Nº 273/2014 que trata especificamente sobre o ensino fundamental indígena no Estado. De acordo com a resolução

Art. 12. O ensino, direito humano, social e público subjetivo aliado à ação educativa da família e da comunidade deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, respeitando o direito à diferença e o direito à igualdade. § 6º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização e implementar políticas educacionais diferenciadas e específicas para os indígenas e articuladas com outras políticas públicas com foco ambientais, territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social. (ACRE, 2014, Art 12).

A partir do exposto, podemos compreender que as unidades de educação escolar indígena devem dispor de profissionais especializados para atuar no processo de organização, administração e ensino das escolas indígenas. Conforme o Art. 5º da Lei Nº 3.467/2018 quanto ao processo de escolha dos membros que devem compor a administração das unidades, esta ação acontece por meio de eleição, conforme regimento eleitoral elaborado no âmbito da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, ou escolha

interna, de modo que o diretor deverá ser indígena e residir na mesma comunidade em que está instalada a unidade.

Segundo a supracitada regulamentação, o processo de escolha dos coordenadores de ensino, coordenador administrativo, pedagógico e secretário escolar deverá acontecer por meio de reuniões entre o diretor da unidade, juntamente com os membros da comunidade, lideranças e professores lotados na escola. A Resolução Nº 273/2014 também expressa no Art. 29 que a qualidade sociocultural da educação indígena necessita de professores e gestores capacitados para conduzir a proposta educativa conforme os dispositivos legais.

A Lei Estadual Nº 3.466/2018 também dispõe sobre a composição e organização da gestão nas escolas indígenas e assegura que

Art. 58. As unidades escolares com menos de cem alunos, ou com mais de cem, mas que não possuam diretor, e também no caso de consórcios, serão administradas pela SEE, que designará um servidor do seu quadro efetivo como responsável pela unidade escolar e, na ausência deste, um servidor temporário, lotado nas unidades escolares indígenas ou nos núcleos de educação da SEE. (ACRE, 2018, Art. 58).

Desse modo, a legislação apresenta este profissional como responsável pela unidade escolar, sendo designado para exercer gestão compartilhada e intercultural, ajuizado pelo cumprimento das atividades estabelecidas no calendário, além da manutenção e conservação da unidade de ensino.

A respeito da estrutura da SEE, de acordo com o exposto no Art. 33 Inciso V da Lei Nº 3.466/2018, são estabelecidas equipes para a realização de acompanhamento pedagógico aos professores e gestores das escolas indígenas. Acerca destas atribuições, o entrevistado relata que

Hoje nós temos escolas indígenas em 12 municípios [...] e nesses municípios temos os núcleos de educação [...] dentro dos núcleos temos as equipes técnicas, a equipe técnica central em Rio Branco e as equipes nos núcleos dentro de cada município. Ficam três ou quatro, mas na maioria um ou dois assessores pedagógicos responsáveis, indígena ou não indígena, acompanhando essas escolas.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

De acordo com o entrevistado, estes profissionais são responsáveis pela elaboração de documentos importantes para o desenvolvimento dos trabalhos nas unidades de EEI como o projeto político pedagógico das escolas. O entrevistado reitera este argumento e menciona que como consta na lei que regulamenta e define a tipologia das escolas indígenas

[...] as escolas com mais de cem alunos possuem equipe gestora. Hoje o Acre apresenta onze escolas com mais de 100 alunos, entretanto somente nove possuem equipe gestora. Nessas nove escolas tem o coordenador pedagógico de ensino que trabalha no contexto daquela comunidade e as demais que não possuem gestores são acompanhadas especificamente pela equipe do departamento juntamente com a equipe dos núcleos locais.<sup>27</sup>

Conforme relata durante a entrevista, as unidades escolares do sistema estadual de educação indígena no Acre são classificadas anualmente de acordo com o número de matriculados, assim, a divisão determina a quantidade de profissionais que devem atuar em casa comunidade e a gratificação dos diretores e coordenadores.

De acordo com a SEE (2013), existiam no Acre aproximadamente 197 unidades de ensino distribuídas em 12 municípios, sendo Santa Rosa do Purus e Jordão as regiões com maior número de escolas. Um público de aproximadamente 7.500 alunos atendidos por 605 professores em sua maioria indígenas da própria comunidade.

Entretanto, conforme dados apresentados pela SEE (2016) ocorreram uma ampliação significativa dos referidos dados entre os anos de 2013 a 2016 de modo que surgem mais unidades de ensino, totalizando 213 escolas atendendo um público de aproximadamente 8.497 alunos.

As unidades escolares do sistema estadual de educação indígena no Acre são classificadas anualmente conforme o número de alunos matriculados, assim, a divisão determina a quantidade de profissionais que devem atuar em cada comunidade e a gratificação dos diretores e coordenadores.

Desse modo, buscando um levantamento mais atualizadas sobre a distribuição das unidades de ensino no Acre e quantitativo de matrículas nas

escolas indígenas, apresentamos na tabela 5 a seguir informações fornecidas pelo Departamento de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre, de acordo com a última contagem realizada em 2021 pela Secretaria de Educação do Estado.

Tabela 5 - Número de Escolas e Anexos Indígenas da Rede Estadual de Ensino

REGIÃO	MUNICÍPIO	ETNIA	Nº ESCOLAS		Nº MATRÍCULAS
			ESCOLA	ANEXO	
<b>Alto Acre</b>	Assis Brasil	Jaminawa	11	0	873
		Manchineri	17	0	
<b>Purus</b>	Sena Madureira	Jaminawa	9	0	93
	Manoel Urbano	Madija	5	0	221
	Santa Rosa do Purus	Huni Kui	8	0	328
Madija		4	0		
<b>Tarauacá/Envira</b>	Feijó	Ashaninka	7	2	1838
		Madija	7	3	
		Huni Kui	12	2	
		Shanenawa	12	0	
	Tarauacá	Ashaninka	1	0	1478
		Huni Kui	13	4	
		Noke Koi	2	2	
		Yawanawa	8	0	
	Jordão	Huni Kui	4	1	189
	<b>Juruá</b>	Cruzeiro do Sul	Noke Koi	6	2
Rodrigues Alves		Jaminawa	4	1	182
Mâncio Lima		Nawa	3	0	554
		Nukini	3	1	
		Puyanawa	1	0	
Porto Walter		Shaeãdawa	7	1	319
M. Thaumaturgo		Huni Kui	3	0	134
		Jaminawa-Arara	1	0	
	Kuntanawa	1	0		

Fonte: Organização do autor (2021)

Ao analisarmos a tabela, observamos que o Acre dispõe de 149 escolas indígenas e 19 anexos funcionando como unidades de ensino. Observando especialmente a distribuição das escolas por região, constatamos que a regional de Tarauacá/Envira ocupada por Feijó, Tarauacá e Jordão, apresenta a maior quantidade de unidades totalizando 66 escolas e 13 anexos. A região do Juruá ocupada por Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter e M. Thaumaturgo apresenta 29 escolas e 4 anexos. O território regional Purus, por sua vez, dispõe de 26 escolas e no Alto Acre 28 escolas, considerando que ambas as regiões não apresentam nenhum anexo.

Sobre a administração e funcionamento das escolas e anexos, o entrevistado expõe que

[...] as escolas são lotadas em uma comunidade maior e geralmente um grupo de pessoas ou famílias mudam para uma aldeia menor. Assim para que não precisemos criar de imediato uma escola, instituímos uma sala anexo até a comunidade se estruturar e for possível criar uma dinâmica mais ampla. São anexos com turmas entre 10 a 20 alunos, geralmente compondo o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano e a gestão ocorre a partir da escola central. Quando a escola não tem equipe gestora quem acompanha é o núcleo de educação via SEE<sup>28</sup>.

Quanto às escolas da Rede Municipal, o entrevistado adverte que Santa Rosa do Purus, Jordão e Marechal Thaumaturgo apresentam a maior quantidade de escolas municipais, que são redes significativamente maiores do que a estadual, principalmente no Jordão. Conforme expressa durante a entrevista, o Departamento não dispõe de dados atualizados sobre as escolas municipais, considerando o período pandêmico que impediu a realização deste levantamento.

A respeito das matrículas nestas unidades de ensino, de acordo com os dados apurados no ano de 2021, foram contabilizados 6504 alunos matriculados na Rede Estadual, sendo que 2.269 (35%) pertence à etnia Huni Kuí. Sequencialmente, encontramos as escolas ocupadas pela etnia Manchineri com 634 matrículas (10%) e Madija com 569 matrículas (9%).

---

<sup>28</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

Quanto aos docentes que atuam nas unidades de ensino da região acriana, produzimos a tabela a seguir para melhor compreensão da distribuição e lotação destes profissionais.

Tabela 6 - Distribuição dos professores lotados nas escolas indígenas no Estado do Acre

MUNICÍPIO	ETNIA	Nº PROFESSORES	TOTAL POR MUNICÍPIO	
			Nº	%
Assis Brasil	Jaminawa	12	50	10%
	Manchineri	37		
	Professor não indígena	1		
Sena Madureira	Jaminawa	9	9	2%
Manoel Urbano	Madija	7	7	1%
Santa Rosa do Purus	Huni Kui	17	22	4%
	Madija	5		
Feijó	Ashaninka	11	183	35
	Huni Kui	85		
	Madija	6		
	Shanenawa	64		
	Professor não indígena	17		
Tarauacá	Huni Kui	59	100	19%
	Noke Koi	3		
	Yawanawa	37		
	Professor não indígena	1		
Jordão	Huni Kui	13	14	3%
	Professor não indígena	1		
Cruzeiro do Sul	Noke Koi	10	17	3%
	Professor não indígena	7		
Rodrigues Alves	Jaminawa	5	12	2%
	Professor não indígena	7		
Mâncio Lima	Puyanawa	23	66	13%
	Nawa	17		
	Nukini	26		

Porto Walter	Shawadawa	34	34	7%
Marechal Thaumaturgo	Huni Kui	7	9	2%
	Jaminawa-Arara	1		
	Kuntanawa	1		
TOTAL		523	523	100%

Fonte: Organização do autor (2021)

Conforme a tabela 6, os municípios Feijó, Mâncio Lima, Tarauacá e Porto Walter, respectivamente, são os municípios que mais dispõem de professores nas escolas indígenas, enquanto o município Marechal Thaumaturgo apresenta o menor percentual de profissionais atuando na região.

Vale destacar que a partir da observação das tabelas 5 e 6, a etnia Kuntanawa apresenta o menor percentual em matrículas, escolas e professores no ano de 2021. De acordo com informações apresentadas pela FUNAI, o povo Kuntanawa foi exterminado no início do século XX, pois, acompanharam a abertura e instalação dos seringais em todo o território acriano. Contudo, este povo ressurgiu com apoio de etnias vizinhas do tronco linguístico Pano, traçando estratégias para a reconstrução dos territórios, memórias e língua (FUNAI, 2010)<sup>29</sup>.

As ações e políticas educacionais do Estado, bem como as notáveis conquistas obtidas pela população indígena quanto ao processo de escolarização nas comunidades devem ser analisados. Existem ainda diversos desafios que envolvem o funcionamento e efetivação das políticas de EEI, e esse quadro se manifesta a partir de reivindicações por parte dos professores indígenas, representantes e comunidade como um todo.

Considerando que este estudo está voltado à análise do processo de criação e implementação das políticas públicas educacionais e funcionamento da educação escolar indígena no Estado, devemos observar também os desafios encontrados pela SEE mediante administração das unidades de ensino.

O referido Estado ainda apresenta uma vulnerabilidade sistêmica quanto à efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas. Desse modo, a SEE

<sup>29</sup> Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto65/FO-CX-65-4301-2011.PDF>. Acesso em junho de 2022.

deve identificar as principais dificuldades e analisar as causas dos referidos impasses, considerando a qualidade do ensino em todas as etapas da educação básica.

Conforme aponta o entrevistado, entre os principais desafios encontrados no processo de administração das escolas indígenas encontra-se o processo de formação dos professores indígenas, criação e aplicação de projetos políticos pedagógicos específicos e acesso limitado às comunidades.

### 3.2 Desafios na implementação das políticas educacionais para os povos indígenas

Compreendemos que a conjuntura histórica serviu como base para a produção de regulamentações específicas que asseguram os direitos educacionais aos povos indígenas. Aos poucos, as políticas públicas são produzidas a partir de novas ações e legislações que marcam a trajetória dos indígenas no Acre.

Envolver os conhecimentos produzidos historicamente e articular os saberes universais no processo de escolarização dos povos indígenas torna-se essencial. Entretanto, o desenvolvimento e organização institucional, flexibilidade na elaboração e execução do currículo, lógica organizacional das aulas, articulação entre os saberes e valorização das produções e conhecimentos não são tarefas simples.

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social. (LADEIRA, 2004, p. 143).

A política educacional no Acre ainda apresenta dificuldades quanto sua efetivação considerando que os investimentos para a institucionalização e funcionamento das escolas indígenas demonstram-se insuficientes.

Conforme menciona o Chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, existem muitos desafios diante a atuação da SEE no processo de administração das escolas no Acre. Entre as principais dificuldades apontadas pelo entrevistado está o atraso das regulamentações específicas aos povos indígenas na região.

Nós encontramos muitos desafios [...] existe um guarda-chuva que é a proposta elaborada pelo Estado, mas precisamos trabalhar com as especificidades de cada povo e esse trabalho só é possível a partir de um projeto político pedagógico direcionado àquele comunidade específica.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

Desse modo, identificamos que as propostas elaboradas pelo estado e criação de políticas públicas são essenciais para a consolidação dos direitos educacionais para os povos indígenas, entretanto, a consolidação das políticas não acontece de forma homogênea no Estado.

Quando questionamos sobre a atuação nos municípios, o entrevistado relata que faz-se necessário projetos específicos para cada comunidade, e este procedimento precisa ser feito com urgência, considerando que cada local apresenta necessidades e realidades diferentes.

O acre possui uma proposta no ensino básico, mas nós trabalhamos a partir do contexto das escolas indígenas, que é totalmente diferente das outras modalidades. [...] Trabalhamos no contexto de quinze povos distribuídos em três famílias linguísticas, ou seja, a proposta que trabalhamos em Feijó não é a mesma proposta do Jordão, por exemplo, embora os dois municípios tenham comunidades com a mesma etnia.<sup>30</sup>

O grande desafio é trabalhar essa diversidade e articular projetos políticos diferenciados para cada região, não é somente a proposta, mas existem outros documentos que precisam ser elaborados dentro do projeto político, como o regimento interno das escolas.<sup>30</sup>

O entrevistado reitera seu posicionamento e menciona que algumas etnias estão localizadas em uma única terra, como os Yawanawa e Shanenawa e por isso, é possível a construção de uma única proposta educacional. Entretanto, geralmente as etnias estão distribuídas em municípios e comunidades diferentes e cabe ao estado articular propostas específicas para estas escolas.

De acordo com a organização da Tabela 6 identificamos, por exemplo, que o povo Huni Kui está distribuído em Tarauacá, Feijó, Jordão, Santa Rosa do Purus e Marechal Thaumaturgo e embora sua história e crença seja fundamentada da mesma premissa, existem diferenças características em cada localidade devido à relação de contato, proximidade com as cidades e socialização com a comunidade em geral.

Outro fato mencionado pelo entrevistado, diz respeito às diferenças linguísticas dos povos localizados em um único município. Exemplificando esta situação, menciona que no município de Feijó encontramos povos da etnia Huni Kui e Shanenawa que pertencem à família linguística Pano, Madija que

pertence à família Arawa e Ashaninka que pertence ao grupo linguístico Aruak. Dito isto, destaca outra dificuldade no processo de administração das escolas indígenas no Estado. A diversidade linguística exige que sejam desenvolvidos e aplicados projetos políticos diferentes na mesma região.

De acordo com depoimento coletado pela CPI/AC<sup>31</sup> o professor indígena e doutor em linguística Joaquim Paulo Adelino Kawinawá, enfatiza sobre a necessidade de um programa educacional própria Huni Kui. O professor menciona que naquela região recebem educação de outro povo em outra língua e desse modo os conhecimentos dos sábios acabam se perdendo no espaço da escola.

Em contrapartida, Fernando Rosa da Silva, líder e professor indígena Katukina<sup>32</sup> relata à CPI/AC que na escola se alfabetiza na língua do povo até os nove anos de idade. De acordo com o professor, até mesmo o hino nacional é traduzido para compreensão e aprendizado dos alunos.

Esta situação mostra que há uma complexidade quanto a efetivação dos direitos educacionais em diferentes regiões do Acre. Segundo Lima (2009) é perceptível a ambiguidade presente no ordenamento jurídico e essa situação contraditória precisa ser analisada, havendo necessidade de reformulação do texto que regulamenta o sistema de educação indígena.

Conforme Bessa Freire (2010) cada ordenamento jurídico apresenta suas especificidades e com isso dificuldades para serem efetivadas em diferentes locais. Assim, compreendemos que o processo de elaboração e criação das políticas de educação escolar indígena no Acre torna-se algo simples diante da aplicabilidade e efetivação das regulamentações.

Outro fator que deve ser mencionado, refere-se às contradições existentes no ambiente educacional quanto ao processo de transmissão dos conhecimentos em várias modalidades de ensino. De acordo com Bochniak (1998) a escola continua sendo um ambiente de reprodução das relações sociais injustas, que repassa conhecimentos pré-estabelecidos. O autor afirma que as produções sempre acontecem, mas precisam ser observadas e valorizadas.

---

<sup>31</sup> Comissão Pró-Índio do Acre CPI/AC Huni Kuí Disponível em: <https://cpiacre.org.br/huni-kui-kaxinawa/> Acesso em Junho de 2022.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://cpiacre.org.br/noke-koi/>. Acesso em Junho de 2022.

[...] São produções de conhecimento, com mais ou menos profundidade, em maior ou em menor quantidade: com maior ou menor qualidade, facilidade, intencionalidade, consciência. Há apenas que percebê-las. Percebê-las acontecendo: no cotidiano, em que o conhecimento não mais seja concebido como coisa pronta, acabada, definitiva, para ser objetivamente digerida, assimilada, reproduzida. (BOCHNIAK, 1998, p.123).

Nesse sentido, o Estado deve assegurar aos seus usuários ambientes onde a produção de conhecimentos ocorra efetivamente. Entende-se que embora tenham sido criadas as regulamentações da educação escolar indígena, aplicar um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural deixou de ser um desafio e passou a ser um drama vivenciado pelos professores indígenas e gestores escolares de diferentes regiões.

Durante a conversa realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, ao citarmos sobre a gestão das escolas da rede estadual, o entrevistado menciona que

Hoje em âmbito da Secretaria há um curso de formação de gestores, mas funciona para a educação básica como um todo, não tem disciplinas ou abordagens relacionadas aos povos indígenas para que eles possam atuar nessas escolas, geralmente os gestores são professores que tem a graduação concluída, mas não possuem uma formação específica na gestão escolar indígena.<sup>33</sup>

O entrevistado ressalta que a Lei Estadual de 2018 dispõe sobre a necessidade de um programa de formação específico às equipes gestoras, entretanto, ainda encontram dificuldades para efetivar esta ação. Além disso, a formação dos professores indígenas também é incluída nesta parte do diálogo, onde o entrevistado apresenta uma das principais dificuldades no processo de administração das escolas; A formação de professores indígenas.

Hoje basicamente toda a rede é com professores de contrato provisório [...] temos 525 professores mas 130 só com ensino fundamental sem ensino médio e isso é uma lacuna que o estado ainda não conseguiu fechar [...] precisamos de um quadro de professores formados.

---

<sup>33</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

Temos dificuldade principalmente com o quadro de professores Madija, Ashaninka, Jaminawa e Manchineri que comporta o maior número de professores somente com o ensino fundamental e precisamos avançar com este grupo.<sup>34</sup>

De acordo com o entrevistado, estão sendo realizados processo seletivos simplificados, desde 2000, para lotar os professores nas escolas indígenas, entretanto, existe a necessidade de um programa específico para reiniciar o processo formativo do magistério indígena, para que os professores que não concluíram o ensino médio possam assim fazê-lo e posteriormente realizar uma graduação específica.

A última realização do magistério indígena aconteceu em 2010 e 2014 e conforme menciona o entrevistado, essa demora no processo formativo dificulta a efetivação das políticas e realização de um ensino diferenciado aos povos indígenas no Acre.

[...] essa demora não pode acontecer, era pra ser realizada pelo menos duas formações por ano [...] e cada formação seria um semestre [...] a proposta seria realizar em três anos a conclusão do ensino médio, assim não teríamos mais professores somente com o ensino fundamental, mas isso não está acontecendo no Estado.<sup>35</sup>

Quando questionamos a respeito deste assunto, o entrevistado apresenta uma limitação dos recursos e investimentos no âmbito estadual.

Vale destacar que o financiamento da educação escolar indígena é responsabilidade dos governos de acordo com o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de 1999, no artigo 9º também define que o governo deverá apoiar financeiramente os sistemas de ensino para as comunidades indígenas e principalmente para a formação e qualificação dos professores indígenas.

Conforme expressa o entrevistado, os recursos destinados para a educação indígena são limitados, por isso, os programas e projetos para formar

---

<sup>34</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

<sup>35</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

professores indígenas no magistério ou em nível superior torna-se algo complexo.

A formação de professores no magistério indígena, acredito que seja o maior problema do estado [...] ao longo dos anos, o estado não conseguiu, por exemplo, formar todo o quadro com magistério indígena.

Além disso [...] é insustentável para o estado lotar seis professores em uma turma que comporta dez alunos, por exemplo, então a tarefa é trabalhar com um número pequeno de professores, mas esses professores precisam articular muitas disciplinas, por isso precisam de formação qualificada.<sup>35</sup>

De acordo com a fala do entrevistado, até mesmo os professores que já estão formados e atuam nas escolas indígenas precisam ser contemplados com projetos e ações de formação continuada, considerando que cada etapa educacional comporta desafios diferentes. Sobre este assunto, o entrevistado faz o seguinte questionamento: Nem todas as escolas funcionam dessa forma, mas como os professores vão aprender a trabalhar em classes multisseriadas se não tiverem formação continuada?

Compreendemos que não há um programa específico para formação dos professores e gestores das escolas indígenas no Acre, e este se constitui um grande desafio para o Departamento responsável. Atualmente a Federação dispõe do programa emergencial para formação de professores em exercício (PARFOR) executado pela Universidade Federal do Acre, onde a maioria dos professores indígenas são formados, principalmente em Santa Rosa do Purus, Feijó e Jordão. Entretanto, este programa não está voltado especificamente para a realidade das comunidades indígenas. Assim, os professores indígenas estão em um processo formativo que não condiz com as necessidades expressas pelas comunidades.

Outro desafio mencionado pelo chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena está relacionado a dificuldade de acesso em algumas comunidades.

[...] existem comunidades de fácil acesso e outras que ficam a três ou até quatro dias de viagem e essas são mais difíceis de serem trabalhadas, chegar nessas comunidades pelo menos

duas vezes ao ano, nessa perspectiva da dificuldade de acesso, já se constitui um fator positivo.<sup>36</sup>

Como destaca o entrevistado, a educação escolar se faz dentro da comunidade, é preciso estar presente em diferentes localidades para de fato acompanhar o processo educativo nas unidades de ensino. Quando o questionamos a respeito da periodicidade das visitas às comunidades e municípios, o mesmo relata que o planejamento anual do departamento estabelece pelo menos três ou quatro visitas ao ano em cada escola, porém esta não é uma tarefa fácil, devido as condições climáticas e principalmente articulação com a FUNAI.

Contudo, acompanhamos há cada governo discursos em prol da democratização do ensino em todas as modalidades, porém, a expansão quantitativa de vagas no ensino básico torna-se prioridade enquanto a qualidade do ensino nas escolas indígenas permanece fora das ações educacionais ou distantes das preocupações governamentais.

Segundo Paula (1999), é comum encontrarmos sistemas de educação indígena onde os temas são trabalhados sem qualquer interdisciplinaridade, com assuntos e práticas distantes da realidade social e cultural vivenciada nas comunidades, pois ocorre a utilização do mesmo currículo, métodos e livros didáticos das escolas regulares. Além dos conhecimentos serem repassados sem qualquer tipo de adaptação metodológica, a maioria dos educadores não são índios ou não falam a língua materna, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nos levantamentos realizados as regulamentações que envolvem a EEI no Acre parecem estar afinadas com as orientações e propostas elaboradas nos documentos nacionais e internacionais, porém, ainda existem problemas quanto a efetivação das políticas nas escolas indígenas acrianas.

Teoricamente, a redefinição do papel do Estado frente à questão indígena possibilita que o Acre e municípios possam administrar as unidades de ensino, porém, conforme destaca Silva (2015) ainda existe um sentimento de

---

<sup>36</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

insatisfação por parte de alguns povos com relação a atuação da Secretaria Estadual de Educação, considerando que o ensino nas unidades não está sendo efetivado. A partir de diálogos desenvolvidos com professores indígenas durante sua pesquisa, Silva afirma que:

[...] a maioria absoluta resistia ao modelo “padrão” de escola, tendo em vista o distanciamento entre os seus planos de vida e os planos político-governamentais presentes na escola [...] uma realidade que aparentemente mostra-nos um profundo sentimento de insatisfação em relação às propostas da Secretaria de Educação Estadual, gerando uma sensação pelos povos indígenas de desrespeito dessa instituição em relação às suas demandas (SILVA, 2015. p.21).

Vale destacar que tal sentimento de insatisfação não se restringiu apenas ao discurso dos povos indígenas, tendo em vista que foram realizados diversos encontros com os responsáveis pela educação escolar das comunidades e documentos elaborados de forma conjunta para serem enviados ao governo, objetivando uma melhoria no sistema de educação escolar indígena do Acre.

De acordo com a Coordenadora da Organização dos Professores Indígenas no Acre (OPIAC) a referida organização busca orientar a Secretaria de Estado e municípios bem como os próprios povos sobre a participação de representantes e professores indígenas no processo de decisão e formulação das políticas educacionais ou assuntos que envolvem o sistema de ensino nessa modalidade, para que os direitos sejam efetivados em todas as comunidades. A Coordenadora relata que a maior luta da OPIAC está na falta de parceria entre os órgãos de governo e comunidades indígenas.

Em 07 de março de 2013, por exemplo, algumas comunidade indígenas solicitaram apoio ao Ministério Público Federal através de uma carta, apresentando a situação precária das escolas indígenas no Estado<sup>37</sup>. Naquele ano, os representantes participaram de várias manifestações que buscaram mobilizar o maior número de indígenas no processo de luta pela efetivação das políticas públicas voltadas aos povos.

---

<sup>37</sup> Carta ao Ministério Público Federal de 07 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/mpf-recomenda-melhorias-na-educacao-escolar-indigena-no-acre> Acesso em 2022.

Conforme notícias divulgadas pelo MPF em 30 de abril de 2021, a Secretaria de Educação recebe mais uma recomendação de medidas que devem ser tomadas para melhoria na infraestrutura da educação indígena no Acre. O documento é assinado pelo procurador da República após inquérito civil que consta apuração de negligências por parte da SEE a respeito da falta de oferecimento ou oferta irregular do ensino obrigatório no Estado.

As autoridades recomendam que seja feito um levantamento sobre a infraestrutura das escolas indígenas, fixando datas razoáveis para as reformas e organizações necessárias. Não se sabe ao certo os trâmites do referido processo, porém, o Ministério Público está consciente das irregularidades e condições precárias da educação escolar indígena no Estado do Acre.

Contudo, podemos considerar que a desarticulação entre a esfera Federal, Estadual e Municipal bem como a falta de transparência acerca da utilização dos recursos básicos e repasses de verbas, constituem um dos grandes geradores de problemas que comprometem o desenvolvimento da Educação escolar indígena.

Além disso, constata-se uma discrepante invisibilidade dos povos indígenas quanto a participação política, inclusive no processo de garantia dos direitos educacionais. Esta falta de representatividade em postos de relevância enfatiza e fortalece o preconceito e a desigualdade social, tendo em vista que os direitos e garantias fundamentais ainda precisam ser acionados como objeto nos debates políticos, principalmente, quando trata-se a respeito da educação escolar para os povos indígenas.

Conforme destaca a Revista do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul (TER-RS)<sup>38</sup> destinada a informações sobre a integridade e justiça eleitoral, habilitação prévia de candidatura, psicologia e participação política, nas eleições de 2014 a 2018 notou-se um percentual baixíssimo de candidatos indígenas, refletindo a condição de sub-cidadania dos povos. Atualmente há somente uma deputada federal indígena<sup>39</sup> entre os 513 parlamentares da câmara, sendo que desde 1987 o último eleito deixou o Congresso Nacional.

---

<sup>38</sup> Disponível em: [https://abradep.org/wp-content/uploads/2020/11/Revista\\_TRE\\_46.pdf#page=126](https://abradep.org/wp-content/uploads/2020/11/Revista_TRE_46.pdf#page=126). Acesso em maio de 2022.

<sup>39</sup> Conhecida como Joênia Wapichana (Rede-RR) eleita a primeira deputada federal indígena no país. Conquista sua vaga na Câmara dos Deputados na legislatura 2019-2022. A deputada

Assim, entendemos que o processo de aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, falta de qualificação profissional específica aos gestores e professores indígenas, acesso limitado às comunidade e outros fatores são considerados entraves que envolvem a efetivação das políticas educacionais para as populações indígenas.

### 3.3. Proposta para um novo modelo de Educação Escolar Indígena: atuação da SEE

Ao longo dos anos a criação e implementação das regulamentações voltadas à educação escolar para as populações indígenas, proporcionou uma nova organização social para estes povos. A construção de uma educação escolar diferenciada, configura-se, portanto, como um avanço político educacional no país.

De acordo com as Lei Estaduais que regulamentam a EEI no Acre, a Secretaria Estadual de Educação, via Departamento de Educação Escolar Indígena, busca assegurar uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada às comunidades indígenas seguindo as orientações e determinações dos documentos que dispõe sobre o funcionamento da referida modalidade de ensino.

Porém, devemos reconhecer que esta questão ainda não foi totalmente consolidada e apresenta-se em processo de transições, pois existem alguns impasses que dificultam o funcionamento e efetivação das políticas educacionais no Estado.

Conforme relata o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, os principais desafios encontrados atualmente pela administração das unidades (escolas e anexos) são: Processo de formação dos professores e gestores indígenas, bem como retorno para as atividades de formação do magistério indígena; Elaboração de propostas pedagógicas específicas para cada comunidade; Acompanhamento presencial nas comunidades de difícil acesso e; Limitação de recursos para atuação do Departamento responsável pelo processo educacional nas comunidades.

Diante dos supracitados desafios encontrados pela administração da educação escolar indígena no Acre e possíveis razões para esse quadro, a questão que se coloca em debate neste momento é de que forma o órgão responsável pode atuar para enfrentar estas dificuldades e efetivar os direitos educacionais para os povos indígenas.

Quanto às propostas para o retorno das atividades de formação do magistério indígena, o entrevistado relata que a Lei Estadual Nº 273/2014

estabelece a realização destas atividades, entretanto, não tem acontecido com a frequência necessária.

De acordo com Silva (2019) entre os anos 2011 a 2014 não realizou-se nenhum curso de formação em magistério indígena e as justificativas apresentadas pelo setor responsável estão relacionadas à insuficiência dos recursos financeiros do governo estadual, que não moveu esforços para superar esta situação, mostrando-se dependente dos recursos federais. (SILVA, 2019, p. 333)

Corroborando com este autor, o entrevistado afirma que faltam recursos para serem investidos neste processo, porém a proposta para retorno das atividades formativas está atualmente em curso de licitação e o departamento estabeleceu que até o mês de novembro de 2022 será realizada mais uma etapa de formação em magistério indígena.

Quanto a este processo formativo, Silva (2019) relata que

Nos últimos anos, a formação de professores indígenas no magistério de nível médio, tornou-se uma das questões mais preocupantes para as comunidades indígenas e instituições da sociedade civil, responsáveis por ações públicas no campo da Educação Escolar Indígena. Com a expansão do número de escolas e a consequente ampliação dos docentes, a formação destes não logrou êxito. Observamos descontinuidades na oferta e a ausência de um programa de formação definido pela Coordenação de Educação Escolar Indígena, seja para a obtenção da regularização da formação oferecida, seja para apreciação pública e acompanhamento. (SILVA, 2019, p. 332).

Esse descontentamento com a descontinuidade no processo formativo em magistério indígena também mostra-se presente na fala do entrevistado, pois relata que, conseqüentemente, estas dificuldades afetam a efetivação do ensino diferenciado nas comunidades. De acordo com os anseios do órgão responsável, faz-se essencial a conclusão desta etapa para que os indígenas formados possam ingressar nos cursos de graduação, principalmente na Universidade Federal do Acre (UFAC).

Conforme dados publicados pelo site da referida Universidade em 2019, o curso de Licenciatura Indígena<sup>40</sup> é ofertado pelo Campus Floresta no município

---

<sup>40</sup> Cursos de licenciatura intercultural indígena são ofertados pelas universidades públicas, respeitando as diferenças interculturais de cada etnia. Atualmente existem mais de 20 cursos

de Cruzeiro do Sul e possui nota máxima no processo avaliativo de reconhecimento do MEC. É o único curso voltado especificamente para comunidades indígenas no Estado, sendo que 75% das vagas são destinadas aos indígenas com experiência em magistério e 25% para estudantes indígenas.

Conforme destaca o entrevistado, formando os indígenas em magistério, teríamos um grupo maior para inserção na UFAC. Atualmente, são 220 professores aptos que ainda não tiveram oportunidade de ingressar na universidade e esta se constitui uma necessidade no contexto formativo dos professores indígenas. Complementando sua fala, o entrevistado questiona que seria significativamente positivo a abertura de mais vagas no curso de Licenciatura Indígena no Estado, ou até mesmo a constituição de um curso específico em pedagogia indígena na UFAC.

Outra proposta apresentada pelo chefe do departamento, está voltada à formação para as equipes gestoras das escolas indígenas, considerando o trabalho árduo na elaboração de documentos, planejamentos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), entre outros.

Sobre este assunto, a Lei Estadual assegura que o provimento das funções de coordenação dar-se-á mediante curso de formação direcionado à função específica, formação continuada e designação da SEE. De acordo com o Art. 30 inciso III os coordenadores para as séries iniciais do ensino fundamental devem ter formação em nível superior - licenciatura em pedagogia - e para as séries finais do ensino fundamental devem ter formação superior em qualquer outra área. Caso o Estado não disponha de profissionais formados que possam atuar nas comunidades, considera-se os indígenas com licenciatura intercultural indígena ou ensino médio em Magistério indígena.

De acordo com as propostas elaboradas pelo Departamento de Educação Escolar Indígena e apresentadas pelo Chefe do referido órgão, estão sendo concluídas parcerias para a realização de programas formativos para os gestores e coordenadores das escolas indígenas, considerando que nem todos estes profissionais possuem graduação.

[...] estamos fechando uma proposta de formação específica para as equipes gestoras que ainda deve acontecer este ano, articulando parcerias com o IFAC e outras instituições que realizam cursos voltados para a gestão escolar.<sup>41</sup>

Conforme destaca o entrevistado, a partir da realização de um programa formativo para os gestores das escolas indígenas, será possível a conclusão dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades, que se constitui como outra proposta levantada pelo chefe do departamento.

Estamos trabalhando na construção de propostas pedagógicas específicas, conseguimos avançar em alguns Projetos Políticos Pedagógicos [...] temos o projeto dos Puyanawa, Shanenawa, Huni Kui, Yanenawa e outros em processo de construção [...] o PPP para os Machineri em Assis Brasil também está em elaboração.<sup>42</sup>

Dessa forma, a realização do programa formativo para os gestores das escolas indígenas auxiliará na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas e anexos, considerando que não há possibilidade de instaurar e aplicar um único plano para todas as comunidades. De acordo com o entrevistado, alguns PPP estão na fase final de elaboração e outros são sendo desenvolvidos no ano de 2022.

Destacamos ainda a última proposta mencionada durante a entrevista, que volta-se para as visitas dos representantes estaduais e membros dos núcleos municipais nas comunidades indígenas. Sobre este assunto, o chefe do departamento relata:

[...] elaboramos um cronograma de ação e as atividades de acompanhamento estão acontecendo [...] são 64 acompanhamentos distribuído por municípios [...] nossa proposta é realizar pelo menos 4 acompanhamentos ao longo do ano em cada comunidade, no final de julho, por exemplo, estamos indo até o município de Rodrigues Alves para realizar uma visita com a equipe do núcleo, mas não tem sido fácil visitar todas as comunidades [...] A educação escolar indígena se faz com presença, não é possível administrar essas escolas distante das aldeias.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

<sup>42</sup> Trecho da entrevista realizada com o chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, Acre, concedida em 09 de junho de 2022.

De acordo com o exposto, o órgão responsável vem encontrando dificuldades quanto à falta de acesso nas comunidades. O chefe do departamento relata que durante o ano de 2020 o referido órgão tem retomado as visitas e ações presenciais, considerando o período pandêmico que os impediu de adentrar em algumas comunidades. Complementando sua fala, o entrevistado menciona que aguardam sempre as autorizações da FUNAI para articular e realizar grandes encontros nas comunidades.

De acordo com o principal portal de notícias do Estado do Acre, no final do ano de 2019 foi realizada a primeira visita na escola Tamakayã localizada no km 50 da BR-364. A unidade trabalha com o ensino fundamental e médio e possui outras escolas anexas onde mais de 200 crianças e adolescentes estudam. Segundo a notícia, os próprios indígenas solicitaram a visita da coordenação de educação indígena que aproveitam para realizar uma vistoria no funcionamento da instituição e ações que estavam sendo realizadas naquela comunidade. Conforme a matéria, os professores daquela região trabalham na língua materna até o terceiro ano do ensino fundamental e apenas no quarto ano os alunos tem acesso à língua portuguesa. Essa realidade nos mostra um processo de valorização cultural e preservação das línguas naquela comunidade<sup>43</sup>.

Assim, podemos observar que ainda existem contradições envolvendo o texto político que regulamenta o sistema de educação escolar indígena no Estado e o contexto vivenciado por algumas comunidades. O órgão responsável por essa modalidade de ensino apresenta inúmeros desafios para a efetivação das políticas educacionais e sustenta propostas que estão voltadas, principalmente, para o processo formativo dos professores e gestores indígenas objetivando a constituição de escolas comunitárias, interculturais, bilíngues/multilíngues e específicas, como preconiza as leis estaduais que dispõe sobre o funcionamento dessas unidades.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/educacao-vistoria-aco-es-em-comunidade-indigena-do-juru-a/> Acesso em junho de 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As realidades vivenciadas por cada comunidade de diferentes regiões quanto a implementação das políticas educacionais, condições estruturais, pedagógicas e formativas, nos levam à análise do contexto histórico e primeiras ações realizadas pelos povos indígenas no Estado. Discutir a respeito das políticas públicas educacionais para os povos indígenas no Estado do Acre pode proporcionar significativas contribuições a esse respectivo público, tendo em vista que, perceptivelmente, o sistema educacional influencia diretamente no desenvolvimento da comunidade.

Durante a realização deste estudo buscou-se analisar as principais políticas de educação escolar indígena no Estado do Acre, identificando quais aspectos e princípios têm constituído o processo educativo do ensino básico nos últimos anos.

Ao recordarmos sobre o processo de colonização do território brasileiro, voltamos nossa atenção para o controle, discriminação e aniquilação daqueles que resistem às propostas de civilização e catequização nas comunidades. Quanto a situação vivenciada pelos povos indígenas no Estado do Acre, lembramos também da exploração sofrida por estes no processo de extrativismo, momento em que são sujeitos à novas práticas e organizações sociais.

Este fenômeno distancia cada vez mais as populações indígenas das suas culturas, crenças e costumes. Dificulta a propagação dos conhecimentos produzidos historicamente por diferentes gerações. Desse modo, a desvalorização sofrida pelos povos indígenas estende-se às primeiras propostas educacionais que objetivou amansar, civilizar, catequizar e integrar os povos à comunidade nacional.

Identificamos ao longo desta pesquisa que as primeiras políticas indigenistas e suas propostas educacionais estiveram voltadas à homogeneização dos povos, refletindo a falta de reconhecimento da diversidade étnica e desrespeito às tradições.

No levantamento realizado encontramos alguns documento internacionais, nacionais e estaduais que complementam-se e dispõe de forma pontual sobre o funcionamento da educação escolar indígena.

A partir do processo de criação das primeiras políticas educacionais e constituição da categoria escola indígena, são definidos novos objetivos para a escolarização das referidas populações. Devemos ressaltar que as ações internacionais foram significativamente importantes para a consolidação da nova escola indígena no Brasil. Entretanto, a ressignificação da educação escolar não tem sido uma tarefa simples

A partir desse contexto, representantes indígenas apoiados por entidades e colaboradores foram ganhando espaço social e político no Brasil, de modo que, o pluralismo cultural e direito à diferença são estabelecidos e reorganizados no plano nacional. Assim, as necessidades educacionais são expressas pelas comunidades através destas representações e após muitos anos de reivindicações e lutas contra o Estado, são assegurados processos de aprendizagem diferenciados para a educação escolar indígena.

A definição da esfera administrativa, estrutura e funcionamento das unidades de ensino, assim como a formação dos professores indígenas, são conquistas alcançadas pelas populações a partir das reivindicações e representações indígenas

Compreende-se que o estabelecimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1976, bem como a criação de entidades não governamentais como a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) em 1979, Centro de Trabalho Indigenista e União das Nações Indígenas do Acre em 1984 entre outros órgãos e cooperativas, proporcionou a progressiva liberdade dos povos e garantia dos seus direitos originários e fundamentais.

Desse modo, o Estado torna-se responsável pela criação e implementação de políticas públicas que possam garantir os direitos dos povos indígenas para romper as barreiras e fronteiras que se formaram a partir do processo de dominação e imposição cultural. Todavia, faz-se necessário regularizações Estaduais que possam integrar as escolas indígenas ao sistema de ensino, organizar, orientar e fiscalizar o funcionamento das unidades.

Repensar as práticas pedagógicas a partir da perspectiva intercultural e bilíngue fez-se necessário ao longo do processo de escolarização dos povos indígenas no Estado do Acre. Compreende-se que o ensino/aprendizagem deve acontecer a partir da articulação entre os saberes historicamente produzidos e o conjunto de conhecimentos universais.

De acordo com os documentos apresentados neste estudo, para que as comunidades tenham um ensino diferenciado, o processo educativo precisa estar fincado nas concepções de interculturalidade e bilinguismo, enfatizando a valorização das culturas e manutenção da diversidade. Não se trata de uma escola híbrida, desvinculada do sistema de Estado, mas uma instituição diferenciada. Tratamos sobre documentos que asseguram um ensino diferenciado, onde as particularidades linguísticas e culturais devem ser consideradas no exercício de respeito às diferenças.

Para isso, para que seja efetivado o ensino diferenciado, devem ser dispostas condições adequadas às escolas e aos professores indígenas. Além disso, a flexibilização do currículo e reformulação das práticas pedagógicas precisam fazer parte desse processo educativo.

Desse modo, a organização do ensino básico na modalidade de educação escolar indígena no Acre deve promover a articulação entre conhecimentos próprios da comunidade e saberes do mundo ocidental, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas necessárias para o convívio sociocultural

Ao analisarmos as Leis Estaduais que regulamentam a educação indígena no Acre, identificamos que estão de acordo com o texto da Constituição de 1988, Constituição Estadual de 1989 e demais dispositivos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e Plano Nacional de Educação de 2014. Porém, de acordo com chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena, o órgão responsável depara-se com inúmeros desafios para a elaboração curricular, processo de manutenção das unidades de ensino acompanhamento, visita nas comunidades, entre outros.

Para superar os supracitados desafios, estão sendo elaboradas no Estado do Acre, propostas específicas objetivando atender as demandas de cada

comunidade e, principalmente, buscando a efetivação dos direitos educacionais dos diferentes povos.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris.

BANIWA, G. J. dos S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2006.

BEZERRA, M. J. **Invenções do Acre – de Território a Estado – um olhar social**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – São Paulo: 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Diário Oficial da União de 05 de Outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB Nº 03. **Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 14. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Proposta Curricular Bilíngue Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Acre e do Sudoeste da Amazônia**. Rio Branco, 1997.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

GAGLIARDI, J. M. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

GRUPIONI, L. D. B. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília, 1997.

KAXINAWA, P. M. J. e CPI/AC (2002) **Índios no Acre História e Organização**. MEC. 2002.

KOPENAWA Y. D. **“Descobrimos os brancos”**. In: Instituto Socioambiental. Povos indígenas no Brasil, 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

LADEIRA, M. E. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LIMA, T. V. **Educação indigenista e políticas públicas**: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima. 2009. 198f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2009.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAROLDI, A. M. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações.** – São Carlos: UFSCar, 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos** – 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, J. P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “Pacificação” regime de tutela e formação da alteridade.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas.** Setembro, 2006. Disponível em: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) **Convenção nº 169 da OIT, de 1989 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) **Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957 Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.** Brasília.

PAULA, E. Dias. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Rev. Bras. de Educ, São Paulo, nº 21, p. 32-43, fev. 1999.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena: Uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, A. R. da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto**

**Solimões, AM.** 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

**SILVA, J. A. C. da S.** **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre.** Curitiba, 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas de educação escolar indígena no Acre.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019.

## APÊNDICE 1

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Órgão que representa
- 1.2. Função que desenvolve
- 1.3. Tempo de atuação na função

#### 2. SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO E O FUNCIONAMENTO DA SEE

- 2.1. Quais os documentos que regulamentam a educação escolar indígena no Estado do Acre atualmente (Leis/Resoluções). Estes documentos estão fundamentados a partir de quais propostas nacionais/internacionais?
- 2.2. Há um mecanismo de avaliação e/ou acompanhamento da Lei durante sua aplicabilidade?
- 2.3. A SEE apresenta uma política educacional diferente dentro da educação básica ou utiliza-se a mesma proposta para o ensino infantil, fundamental e médio?
- 2.4. A SEE dispõe de uma equipe responsável apenas pelo acompanhamento e funcionamento das unidades de ensino escolar indígena? Como essa equipe é organizada?
- 2.5. O processo de acompanhamento escolar (rendimento, avaliações) acontece isoladamente por cada educador/gestor das unidades ou existe um setor encarregado dessa busca ativa à nível estadual?
- 2.6. Existem desafios no processo de administração e organização das escolas indígenas no Acre

2.7. Quais as dificuldades encontradas para implementação das regulamentações?

2.8. Existe alguma diferença quanto a administração das escolas e anexos?

9.9. Sobre as necessidades expressas pelas comunidades, a SEE vem recebendo algum tipo de queixa por parte das lideranças ou professores indígenas?

2.10. Quais são as principais propostas elaboradas pela SEE tendo em vista a realidade das escolas indígenas atualmente?

**APENDICE 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
DIRETORIA DE PESQUISA  
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, Francisco Charles Fernandes Falcão, chefe do Departamento Escolar Indígena do Estado do Acre concordo livremente em participar do questionário/entrevista que será desenvolvido sob a coordenação do prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva e da mestranda Izabel Cristina Sousa do Nascimento.

Declaro estar ciente que o material produzido, por ocasião do questionário/entrevista deverá ser liberada por mim, de que o (a) mesmo (a) será utilizando para divulgação científica e publicações na área da Educação e Políticas Públicas Educacionais, eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo de identidade.

Reconheço que estou adequadamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os procedimentos utilizados no decorrer deste estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar e, estando ciente não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio Branco-Acre, 11 de julho de 2022

Francisco Charles Fernandes Falcão

**ASSINATURA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
DIRETORIA DE PESQUISA  
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Através desse termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **“A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES INDÍGENAS NO ESTADO DO ACRE: PROCESSO EDUCATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL”** que resultará na elaboração de dissertação de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, coordenado pelo Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva Coordenador do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, conforme Portaria 2209/2021 UFAC. Se você concorda em participar, favor assinar a declaração, que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e solicitar a anulação de seu consentimento. Por fim, lembramos que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição a qual encontra-se vinculado.

Este termo ficará com você e que nele encontrará o telefone e o endereço do pesquisador Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva e mestranda Izabel Cristina Sousa do Nascimento, para que se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre sua participação.

**OBJETIVO DA PESQUISA:**

Analisar as principais políticas de educação escolar indígena no Estado do Acre, identificando quais aspectos e princípios têm constituído o processo educativo do ensino fundamental nos últimos anos.

**PROCEDIMENTOS DE ESTUDO:**

Caso concorde em participar você deverá autorizar a utilização dos materiais produzidos durante a entrevista e o questionário.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO = PROPEG**  
**DIRETORIA DE PESQUISA**  
**MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**RISCOS E DESCONFORTOS:**

Diante do objetivo e dos procedimentos metodológicos que foram pensados para a realização desta pesquisa, cabe ressaltar que este estudo não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

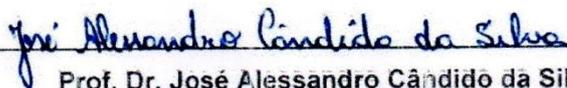
**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:**

No que diz respeito a custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que, não receberão qualquer tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

Os pesquisadores, responsáveis por este estudo, garantem o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos envolvidos quando do tratamento dos dados coletados assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos desse estudo.

**ASSINATURA DOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS**

  
 Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva

  
 Mestranda Izabel Cristina Sousa do Nascimento

**Mestranda Izabel Cristina Sousa do Nascimento**

Quando for necessário, durante ou após o período do estudo, você poderá entrar em contato com o Pesquisador Principal ou com a sua equipe pelos contatos:

**Pesquisador:** José Alessandro Cândido da Silva – **Endereço:** Coordenação do Curso de Licenciatura Indígena (CLI) Ufac Campus Floresta Estrada do Canela Fina, Km 12, Gleba Formoso, CEP: 69980-00 Cruzeiro do Sul – Acre **Telefone:** (68) 9 9978-2925 **e-mail:** jose.silva@ufac.br e **Pesquisadora:** Izabel Cristina Sousa do Nascimento – **Endereço:** Av. Presidente Getúlio Vargas, Centro nº 833 Rodrigues Alves – Acre **Telefone:** (68) 9 9208-8844 **e-mail:** izabelsouzan97@gmail.com