



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

Síglia Lima Mendes Ferraz

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA**  
**(CEL - UFAC) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO**  
**ESTADO DO ACRE**

Cruzeiro do Sul - Acre

2023  
Sígria Lima Mendes Ferraz

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA  
(CEL - UFAC) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO  
ESTADO DO ACRE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Câmpus Cruzeiro do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro (Ufac – CEL)

Cruzeiro do Sul - Acre  
2023

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

---

F381c Ferraz, Síglia Lima Mendes, 1982-  
As contribuições do curso de licenciatura indígena (CEL-UFAC) para a  
educação escolar indígena do Estado do Acre / Síglia Lima Mendes Ferraz;  
Orientadora: Dra. Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro. - 2023.  
75 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.  
Inclui referências bibliográficas.

1. Curso de Licenciatura Indígena. 2. Ensino superior. 3. Formação indígena.  
I. Pinheiro, Simone Cordeiro Oliveira. II. Título.

CDD: 370

Siglia Lima Mendes Ferraz

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA  
(CEL - UFAC) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO  
ESTADO DO ACRE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Câmpus Cruzeiro do Sul.

Comissão Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro  
UFAC – Câmpus Cruzeiro do Sul  
Orientadora

Prof. Dra. Aline Andreia Nicolli  
UFAC – Câmpus Rio Branco  
Membro externo

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva  
UFAC – Câmpus Cruzeiro do Sul  
Membro interno

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deolinda Maria Soares de Carvalho  
UFAC – Câmpus Cruzeiro do Sul  
Suplente

Cruzeiro do Sul – Acre  
2023.

Dedico este trabalho aos meus pais Antônio Bernardo de Moura e Valdira de Oliveira Lima (*in memoriam*), ao Meu filho Mateus Vinícius dos Santos, à minha irmã Sigliane Oliveira de Moura e sobrinha Maria Izabel Bertasso Oliveira.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho;

Agradeço à minha orientadora professora Doutora Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro pelos direcionamentos dados para a realização desse trabalho;

Aos alunos indígenas do curso de Licenciatura Indígena da Ufac, pela disposição no fornecimento de material para meu estudo;

Gostaria também de agradecer à banca examinadora pelos comentários e sugestões muito pertinentes para um texto mais coerente, coeso e de boa qualidade;

Aos meus familiares e amigos pela confiança e apoio que me deram durante essa jornada;

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “As contribuições do Curso de Licenciatura Indígena (Cel - Ufac) para a Educação Escolar Indígena do Estado do Acre” tem como objeto de estudo investigar o processo de formação de acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena, da Universidade Federal do Acre – Câmpus Cruzeiro do Sul. O Curso de Licenciatura Indígena (CLI) é o único curso, a nível de graduação, ofertado na Universidade Federal do Acre. Por muitos anos, a população indígena do estado aguardou por uma formação com a finalidade de formar exclusivamente estudantes indígenas, com vistas à habilitação de professores para atuarem em escolas indígenas. O Curso propõe a consolidação de pesquisas em áreas temáticas inter-relacionadas, bem como o intercâmbio entre pesquisadores e instituições, possibilitando a troca de conhecimentos e a valorização dos saberes tradicionais cultuados pelos povos indígenas do estado do Acre e das regiões circunvizinhas. Desde sua criação, o curso acolheu mais de 94 indígenas, de diferentes etnias; em sua maioria, professores. O objetivo geral desta pesquisa é “investigar as contribuições da formação de docentes indígenas, do Curso de Licenciatura Indígena (Ufac – CEL) para o ensino em comunidades tradicionais, considerando as proposições registradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das duas primeiras turmas”. Como objetivos específicos propomos: (1) organizar um *corpus* de estudo composto pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciados, considerando as três habilitações ofertadas: Linguagens e Artes, Humanidades, Ciências; (2) mapear os TCC desenvolvidos pelos licenciados, verificando as propostas de contribuições para o processo de fortalecimento linguístico-cultural dos povos que pertencem; (3) colaborar com as pesquisas sobre a formação de populações indígenas em universidades públicas. A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo é de natureza qualitativa, bibliográfico-documental. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos as contribuições de: Brighenti (2015), Krenak (2009), Wittmann (2015), Freire (2004), Saviani (2005), Grupioni (2003). Os resultados permitem perceber que a Ufac colabora significativamente, por meio do CLI, com a valorização linguístico-cultural dos povos indígenas do estado do Acre e de regiões vizinhas.

**Palavras-chave:** Curso de Licenciatura Indígena. Ensino superior. Formação indígena. Trabalho de Conclusão de Curso.

## ABSTRACT

The present research, entitled "Training practices of indigenous teachers and their contributions to indigenous school education in the state of Acre" has as its object of study to investigate the process of training academics of the Indigenous Degree Course, at the Federal University of Acre - Câmpus Cruzeiro southern. The Indigenous Degree Course (CLI) is the only undergraduate course offered at the Federal University of Acre. For many years, the indigenous population of the state waited for training of this nature: aimed at indigenous training, with a view to qualifying teachers to work in indigenous schools. The Course proposes the consolidation of research in interrelated thematic areas, as well as the exchange between researchers and institutions, enabling the exchange of knowledge and the appreciation of traditional knowledge worshiped by the indigenous peoples of the state of Acre and the surrounding regions. Since its creation, the course has welcomed more than 94 indigenous people from different ethnic groups; mostly teachers. The general objective of this research is "to investigate the contributions of the training of indigenous teachers, of the Indigenous Licentiate Course (Ufac – CEL) for teaching in traditional communities, considering the propositions recorded in the Course Completion Works (TCC) of the first two classes". As specific objectives, we propose: (1) organize a corpus of study composed of the Course Completion Works (TCC) of the graduates, considering the three qualifications offered: Languages and Arts, Humanities, Sciences; (2) mapping the TCC developed by the graduates, verifying the proposed contributions to the process of linguistic-cultural strengthening of the peoples they belong to; (3) collaborate with research on the formation of indigenous populations in public universities. The methodological approach adopted for the development of the study is of a qualitative, bibliographical-documental nature. To base the research, we used the contributions of: Brighenti (2015), Krenak (2009), Wittmann (2015), Freire (2004), Saviani (2005), Grupioni (2003). The results show that Ufac significantly collaborates, through the CLI, with the linguistic-cultural appreciation of the indigenous peoples of the state of Acre and neighboring regions.

**Keywords:** Indigenous Degree Course. University education. Indigenous training. Completion of course work.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa dos povos indígenas alcançados pelo curso de Licenciatura Indígena da UFAC. ....	40
<b>Figura 2:</b> Representação da organização do nosso <i>corpus</i> de estudo .....	54

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> TCC do Curso de Formação Indígena registrados na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul.....	50
<b>Quadro 2:</b> TCC do Curso de Licenciatura Indígena registrados na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul .....	51
<b>Quadro 03:</b> TCC da 1ª turma selecionados para análise – Formação Docente Indígena.....	55
<b>Quadro 04:</b> TCC da 2ª turma selecionados para análise – Licenciatura Indígena.....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CPI - Comissão Pró-Índio do Acre  
CIM - Conselho Indigenista Missionário  
CMPI - Conselho de Missão entre Povos Indígenas  
FNI - Fundação Nacional do Índio  
FNS - Fundação Nacional de Saúde  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPC – Projeto Pedagógico do Curricular  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
CEL – Centro de Educação e Letras  
CLI – Curso de Licenciatura Indígena  
UNI - União das Nações Indígenas  
MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas  
COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
SPILTN - Localização de Trabalhadores Nacionais  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
MEC - Ministério da Educação e Desporto  
PNE - Plano Nacional de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
AJACRE - Ajudância da FUNAI no Acre  
FUFAC - Fundação Universidade Federal do Acre  
PROGRAD – Pró- Reitoria de Graduação  
UFAC – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DA HISTÓRIA AOS DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES NO PAÍS</b> .....	15
<b>1.1 Formação de professores indígenas no Brasil: uma breve apresentação dos elementos históricos</b> .....	15
<b>1.2 Formação de professores indígenas: o que dizem os dispositivos legais brasileiros</b> .....	21
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DOS POVOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE</b> .....	28
<b>2.1 Os povos indígenas do Acre</b> .....	28
<b>2.2 Da história da educação escolar à formação de professores indígenas na Universidade Federal do Acre: percursos e desafios</b> .....	32
<b>2.3 A organização do curso de Licenciatura Indígena</b> .....	40
<b>3 CARACTERIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO</b> .....	47
<b>3.1 Construindo o <i>corpus</i> de estudo</b> .....	Error! Bookmark not defined.
<b>4 ANÁLISE, VALIDAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E INDICATIVOS DE RESULTADOS</b> .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71

## INTRODUÇÃO

---

---

Para entender a situação atual dos povos indígenas no Brasil, em específico no estado do Acre, é preciso reconhecer um passado de violentas invasões físicas e simbólicas feitas contra a população que já existia em território brasileiro antes do período da colonização. A História do Brasil indica que existiam milhões de indígenas no país; no entanto, as invasões desencadearam a perda da soberania dos territórios, comprometendo a relação com a terra, e, conseqüentemente, com a língua e a cultura. Exterminados por massacres, guerras de conquista, trabalhos forçados e epidemias, os povos indígenas sofreram um acentuado processo de depopulação que permaneceu durante os séculos seguintes de expansão do país. O resultado direto das invasões nas comunidades indígenas e em seus territórios, ao longo dos anos, foi o desaparecimento de inúmeros povos. Entretanto, a partir de 1980, houve uma reversão dessa projeção demográfica, motivada, principalmente, pela organização e defesa dos próprios indígenas.

A existência de povos indígenas no Brasil, em pleno século XXI, é consequência de um posicionamento de luta e resistência em que os povos estão se reorganizando e se fortalecendo, exigindo respeito pelas identidades étnicas e a valorização cultural. Atualmente, com o reconhecimento de direitos fundamentais e humanos, inerentes a todos os indivíduos, bem como o respeito à identidade cultural, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a causa indígena, como forma de reparação da história de violência e exploração. Dentre os direitos que precisam ser concretizados, figura-se a Educação, expressamente assegurado na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a proposta de formar professores indígenas para que atuem em suas comunidades impulsionou os novos modelos de escola implementadas em comunidades tradicionais<sup>1</sup>, fato que resultou na elaboração de diferentes projetos de formação de professores indígenas em todo o país. O projeto pretendia superar a presença de professores não-indígenas nas comunidades, bem como a inserção de professores indígenas qualificados. Assim, é possível observar, atualmente, a presença de indígenas – escolhidos pela comunidade – atuando em escolas indígenas. Logo, devemos concordar que a formação de docentes indígenas é imprescindível para a preservação da identidade das comunidades tradicionais, pois os indígenas têm a possibilidade de criar materiais didáticos e utilizar recursos que permitam o

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, consideramos por “povo de tradição”, “comunidade de tradição”, “língua de tradição”, os povos e línguas indígenas, uma vez que eles constituem a primeira população do estado do Acre antes da chegada dos exploradores.

maior envolvimento com suas práticas tradicionais, considerando as realidades presentes nas comunidades.

Contudo, irrompe um paradoxo, pois, embora seja necessário que haja formação de docentes indígenas, para que as culturas tradicionais sejam preservadas, ao mesmo tempo, essa educação também pode contribuir para a homogeneização e a perda das características culturais de tais comunidades. Isso poderá acontecer quando indígenas se tornarem parte do sistema educacional, pois as culturas tradicionais poderão ser influenciadas pelos valores e crenças da sociedade dominante. Por isso, é importante que a formação dos docentes indígenas leve em consideração os valores e princípios das comunidades tradicionais.

No contexto histórico social e demográfico da formação universitária indígena no Acre, em 2005, a Universidade Federal do Acre (Ufac) elaborou a proposta do curso de Educação Superior Indígena, intitulado Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul-Occidental. A elaboração desse Programa foi feita em parceria com o Grupo Técnico Interinstitucional, constituído pela Secretaria de Educação do Estado do Acre; representantes indígenas; Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas; organizações indígenas, como Organização dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia – OPIN; Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC, CPI/AC<sup>2</sup>, CIMI<sup>3</sup>, COMIN<sup>4</sup>, FUNAI<sup>5</sup>, FUNASA<sup>6</sup> e por uma Comissão da Ufac: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e de Extensão e diversos departamentos acadêmicos. Elaborada e apresentada sob o título de “Programa Integrado de Licenciatura para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Occidental”, a UFAC apresentou a proposta em julho de 2005, contando com a parceria da Secretaria de Educação do Acre e do Grupo Técnico Interinstitucional – GTI, constituído para essa finalidade.

Em 2008, foi elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Formação Docente Indígena, que previu uma carga horária total de 3.765 horas/aula, com tempo mínimo de quatro e máximo de oito anos. No segundo semestre de 2008, a 1ª Turma iniciou com 29 alunos, representantes de 10 povos do estado do Acre (Huni Kuĩ/Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukiní, Shawãdawa, Noke Koĩ/Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa) e 01 do estado do Amazonas (Marubo). No primeiro semestre de 2009, nesta mesma

---

<sup>2</sup> Comissão Pró-Índio do Acre

<sup>3</sup> Conselho Indigenista Missionário

<sup>4</sup> Conselho de Missão entre Povos Indígenas

<sup>5</sup> Fundação Nacional do Índio

<sup>6</sup> Fundação Nacional de Saúde

turma ingressaram mais 37 alunos. Em 2014, 51 discentes concluíram o curso tendo sido apresentados 45 Trabalhos de Conclusão de Curso nas diferentes áreas de formação.

O Curso de Formação Docente Indígena foi revisado durante o período de 2013 a 2015, e passou a apresentar uma nova denominação: Curso de Licenciatura Indígena. Em 2017, ocorreu o processo de seleção de uma nova turma, momento em que houve o ingresso de 50 acadêmicos, representantes de cinco povos do Acre, a saber: Huni Kuĩ/Kaxinawá, Nukiní, Nawa, Apolima-Arara e Shanenawa. Em 2022, 43 estudantes concluíram o curso, tendo sido apresentados 41 Trabalhos de Conclusão de Curso nas diferentes áreas de formação.

O interesse por realizar a pesquisa partiu da nossa condição enquanto servidora pública da Universidade Federal do Acre, como Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Pró-Reitoria de Graduação, que acompanhou o processo de reformulação do projeto do curso. Durante o processo de implantação do curso, tivemos a oportunidade de colaborar internamente na realização do processo seletivo especial para a seleção da turma do ano de 2017, na cidade de Brasileia, onde foram aplicadas provas de redação e realizadas entrevistas com os indígenas inscritos para aquele polo de aplicação. Ao verificarmos o interesse dos candidatos para ingressarem no ensino superior, nos questionamos acerca das contribuições dessa formação para suas comunidades indígenas. Assim, realizamos a presente pesquisa que tem os seguintes objetivos:

#### **Objetivo Geral:**

Investigar as contribuições da formação de docentes indígenas, do Curso de Licenciatura Indígena (Ufac – CEL) para o ensino em comunidades tradicionais, considerando as proposições registradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das duas primeiras turmas.

#### **Objetivos Específicos:**

- (1) organizar um *corpus* de estudo composto pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciados, considerando as três habilitações ofertadas: Linguagens e Artes, Humanidades, Ciências;
- (2) mapear os TCC desenvolvidos pelos licenciados, verificando as propostas de contribuições para o processo de fortalecimento linguístico-cultural dos povos que pertencem;
- (3) colaborar com as pesquisas sobre a formação de populações indígenas em universidades públicas.

A importância da pesquisa se revela na proposta de registrar quais as contribuições que a Ufac, enquanto instituição pública de ensino superior, especialmente, do Curso de Licenciatura Indígena, para o processo de valorização linguístico-cultural dos povos indígenas, considerando os que tiveram algum membro matriculado no curso. Para a realização da pesquisa, utilizamos as abordagens qualitativa, bibliográfico-documental, por meio de busca e seleção de materiais previamente publicados para o adequado embasamento teórico, além de nossas reflexões a partir do material coletado.

Assim, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a formação de professores indígenas, tecendo considerações a respeito da história dessa formação, desde a sua origem até os dias atuais. Nesse capítulo, ressaltamos os movimentos e as lutas históricas em prol da formação específica, e o contexto de surgimento dos primeiros cursos de formação de professores indígenas. Além disso, o capítulo aborda os dispositivos legais brasileiros que tratam da temática proposta, em ordem cronológica, de maneira a ressaltar as principais conquistas nesse âmbito, bem como as principais regulamentações legais sobre o tema.

Posteriormente, no segundo capítulo, apresentamos a formação de professores indígenas no estado do Acre, de forma a analisar como a literatura discorre sobre o processo de colonização dos povos indígenas em nosso estado, e quais os acontecimentos históricos que impulsionaram a formação atual do povo indígena no Acre. Ainda, analisamos a formação de professores indígenas no estado do Acre, enfatizando a formação ofertada pela Universidade Federal do Acre, buscando compreender o percurso e os desafios.

O terceiro capítulo contempla a caracterização do caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, momento em que apresentamos como se deu a construção do *corpus* de estudo, assim como as etapas seguintes que culminaram na análise dos TCC.

No quarto capítulo apresentamos a problematização dos achados de forma a tecer algumas considerações que podem, de alguma forma, responder nossa questão de pesquisa: Quais as contribuições da formação, em nível de graduação, em Licenciatura Indígena aos povos tradicionais do estado do Acre?

Por fim, na construção das considerações finais, explanamos a conclusão a que chegamos ao término da pesquisa.



## **1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DA HISTÓRIA AOS DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES NO PAÍS**

---

No presente capítulo, apresentamos a formação de professores indígenas no ensino superior, a partir de uma perspectiva histórica, com o propósito de compreender os primeiros movimentos em prol dessa formação: contexto, motivações e pleitos. A partir do registro dessa etapa, propomos uma reflexão sobre as formas como esse tema se desenvolveu ao longo da história, considerando, ainda, as concepções atuais. Além disso, discorreremos sobre os estudos dos dispositivos legais vigentes no ordenamento jurídico brasileiro, considerando os que tratam a respeito da formação de professores indígenas no país.

### **1.1 Formação de professores indígenas no Brasil: uma breve apresentação dos elementos históricos**

A história dos povos indígenas no Brasil e sua relação com a educação é marcada por acontecimentos relevantes e períodos de grandes mudanças, mas o traço em comum é a luta constante desse povo pela sobrevivência de suas comunidades, além do reconhecimento de todos os seus direitos enquanto seres humanos, sem qualquer discriminação ou diferenciação (ALMEIDA, 2017). Wittmann (2015) destaca que a visão de que os indígenas não teriam história marcou o pensamento de intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o século XIX. Historiadores foram incumbidos pelo Imperador D. Pedro II da importante tarefa de escrever uma história elogiosa do passado colonial, na tentativa de consolidar o projeto político de um governo monárquico com unidade territorial e manutenção da escravidão. Entretanto, o modelo do país, mesmo situado nos trópicos, era a Europa, motivo pelo qual os escritos refletiram esse modelo europeu. Ainda, o autor afirma que a população, contudo, era, em sua maioria, de origem africana e indígena. Nessa época, o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen – em uma visão etnocêntrica e evolucionista – sentenciou que os indígenas estariam na infância, ou seja, em um estágio inferior da escala civilizacional.

De acordo com Almeida (2017), os indígenas eram vistos como força de trabalho ou como selvagens e rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas vontades não eram consideradas relevantes, motivo pelo qual se operou um processo de apagamento das identidades étnicas, com a supervalorização do desempenho dos colonizadores em narrativas eurocêntricas e preconceituosas. Logo, a educação para as

populações indígenas servia como instrumento de aculturação e destruição das etnias; ao longo da história desses povos, a educação atuava com o objetivo de catequizar e civilizar os povos indígenas no Brasil. A oferta da educação encontrava-se muito distante dos modos de entender a educação pelos povos indígenas, que em nada contemplava seus anseios e necessidades (ORÇO; ORÇO, 2017).

Baniwa (2006) destaca que, no Brasil Colônia, a educação indígena foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos. Nesse projeto colonial, não era possível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária. As relações assimétricas de poder estabelecidas com não-indígenas foram responsáveis pela extinção de algumas línguas, etnias e culturas indígenas que habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos europeus. Ao longo da história do Brasil, foram constantes os mecanismos de violência física e/ou simbólica criados para a integração dos indígenas à sociedade nacional (WITTMANN, 2015).

No início do século XX, foi transformado em política indigenista oficial o regime tutelar<sup>7</sup> delineado no século XIX. A tutela foi conduzida pelo próprio Estado por meio dos órgãos indigenistas que promoviam a intermediação entre indígenas e sociedade regional; especialmente, no que tange à disputa por terras. Por quase um século, o regime tutelar manteve a população indígena privada de se manifestar. Toda interlocução ocorria por meio dos agentes indigenistas, servidores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), como a Funai, por exemplo, a partir de 1967. Nesse período, os indígenas eram proibidos, inclusive, de falar a língua materna e de se manifestarem em suas particularidades religiosas (BRIGHENTI, 2015).

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foi criado no ano de 1910 com a finalidade de integrar os povos indígenas à sociedade nacional. De acordo com o decreto de criação, o SPI poderia intervir “com brandura”, consultando as lideranças indígenas para modificar hábitos e práticas das comunidades indígenas na prestação de assistência. A crença na integração predominou na política indigenista até o final do século XX, tendo resistido à substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1960 e à criação do Estatuto do Índio, na década seguinte (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012).

Desta feita, “[...] nos anos de 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre

---

<sup>7</sup> O regime tutelar é aquele destinado a tutelar os direitos indígenas.

as atrocidades cometidas contra os índios” (ALMEIDA, 2017, p. 19-20). Antes disso, a proteção indígena foi assegurada pela Constituição de 1934, mas de forma limitada. O Art. 129 previa que deveria ser respeitada a posse da terra para indígenas que nelas estivessem permanentemente localizados, sendo vedado aliená-las. As Constituições de 1937 e 1946 não alteraram a matéria. A Constituição de 1967 incorporou as terras indígenas como bens da União e assegurou a posse e o usufruto exclusivo aos indígenas sobre as terras por eles habitadas (BRIGHENTI, 2015).

A partir da década de 1960, que marcou o início das ditaduras latino-americanas, uma pequena rede de organizações não governamentais surgiu e passou a desenvolver ações de apoio às sociedades indígenas, sobretudo no Norte e centro-oeste do Brasil. Essas organizações contribuíram para a tomada de consciência dos direitos indígenas e para a instalação de uma política pública dirigida a essas sociedades, até então desconsideradas em suas particularidades antropológicas e jurídicas (MONTE, 2000). Nos anos 1980, grande parte do movimento indígena passou a constituir instituições com personalidade jurídica. Em junho de 1980, os indígenas criaram a União das Nações Indígenas (UNI), apesar das tentativas da Funai de impedir essa criação com o argumento de que os indígenas eram tutelados e não podiam se auto representar (BRIGHENTI, 2015). Assim, nas últimas décadas, em decorrência de fortes movimentos em prol dos direitos humanos, a pauta indígena ganhou centralidade nos debates.

Para além das pautas reivindicando o direito à educação, houve também a reivindicação específica do acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, esclarece Silva, J. (2020) que o assunto que envolve o acesso ao Ensino Superior começou a ser pauta de discussão e reivindicação do movimento indígena brasileiro na década de 80, como aconteceu na região norte, com o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) (SILVA, J. 2020). A iniciativa pioneira, de acordo com Silva, foi da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT):

Nesse contexto, uma iniciativa pioneira foi realizada pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), quando em 2001 iniciou o Projeto de Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, resultado de discussões iniciadas no ano de 1997 envolvendo vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas e órgãos governamentais e não governamentais. (SILVA, J. 2020, p. 11)

Diante desses avanços, a Constituição Federal de 1988 confere um tratamento específico aos índios, assegurando o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988). A partir do avanço decorrente do texto constitucional, multiplicaram-

se associações, confederações, coordenações e outras formas associativas representativas de categorias trabalhistas – como de professores e monitores bilíngues – por regiões, por estados, por gênero, de modo que, atualmente existem centenas de organizações indígenas no Brasil (BRIGHENTI, 2015).

De acordo com Gersem José dos Santos Luciano Baniwa (2006), há alguns anos, os próprios indígenas acreditavam que a educação escolar era um meio de aculturação, motivo pelo qual havia certa desconfiança e resistência quanto à escolarização. Entretanto, afirma o autor que esse cenário vem sendo alterado, tendo em vista que, em decorrência das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios reconhecem que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania. As inovações ocorridas desde a década de 1980, principalmente a positivada pela Constituição Federal de 1988, foram conduzidas “[...] com a participação dos movimentos indígenas articulados no processo constituinte e abriu caminhos para outros referenciais legais relativos à educação indígena pautados pela interculturalidade, entre os quais as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012, p. 110).

É importante mencionar que a educação pode ser compreendida como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, abrangendo mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e mudança (BANIWA, 2006). Logo, a pluralidade da sociedade brasileira deve ser reconhecida e respeitada, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si. As ações dos sujeitos indígenas devem ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais específicas, com objetivos próprios, de maneira a compreender os indígenas como sujeito histórico que age conforme a sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais, quanto nas experiências desencadeadas pelo contato (WITTMANN, 2015).

Diante desse contexto de reconhecimento dos direitos dos indígenas e da necessidade de sua concretização, surge o debate a respeito do direito à educação dos povos indígenas, tendo em vista que possuem cultura, língua, valor e identidades próprias, sendo imprescindível a valorização e o respeito desses aspectos. Por isso, nas últimas décadas, diferentes vozes e atores políticos envolvidos com a implementação da nova escola indígena vem se pronunciando sobre a educação requerida, o que torna o tema centro de debate e estudo. Em resposta a esse

movimento, o Ministério da Educação e Desporto (MEC), passou, a partir de 1991, a coordenar novas ações educacionais para indígenas (MONTE, 2000). A educação indígena, nesse contexto, pode ser conceituada de acordo com a explicação de Baniwa<sup>8</sup>:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. 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 responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 129)

Em outras palavras, a educação dos povos indígenas leva em consideração as suas identidades, seus valores, sua cultura, suas crenças, nada obstante seja possível a transmissão de conhecimentos não-indígenas. Isso porque, de acordo com Lobo (2018), no contexto da educação escolar indígena, reconhece-se que uma proposta de ensino diferenciada para os povos indígenas apenas pode ser considerada adequada e efetiva mediante o protagonismo de índios assumindo as atividades docentes em suas comunidades e aldeias. A autora afirma, ainda, que em decorrência dessa ideia, faz-se necessária a criação de políticas e ações que visem a formação de professores indígenas em nível médio e superior.

Assim, em 1991, com seu dever de garantir direitos constitucionais e influenciar as políticas descentralizadas nos estados e municípios, o MEC apresentou às 23 Secretarias de Educação, em estados brasileiros que contam com população indígena, algumas dessas experiências, por meio da convocação dessas secretarias a atuarem conforme determinadas linhas de ação educacional. Assim, começa a se disseminar no Brasil projetos de educação escolar indígena promovidos por Organizações não Governamentais, com apoio técnico de especialistas de universidades, além do apoio de organizações humanitárias internacionais (MONTE, 2000). Com esses avanços, “[...] as mudanças na educação escolar indígena no final do século XX criaram a demanda de professores indígenas, assim como demandas de cursos específicos para esses professores” (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012, p. 113).

A origem das políticas e ações destinadas à formação de professores indígenas no Brasil remete às experiências pioneiras geradas no âmbito do movimento da sociedade civil de apoio aos índios que, contra ações governamentais autoritárias, formularam e praticaram novos

---

<sup>8</sup> Gersem dos Santos Luciano, em “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (2006).

modelos de escolarização e geraram novas ideias, conceitos e práticas que influenciaram tanto a política do Estado, quanto a legislação que lhe dá fundamento (GRUPIONI, 2003).

Nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e linguística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância. (GRUPIONI, 2003, p. 7)

Portanto, a partir da centralidade do tema e do avanço das políticas e ações nesse âmbito, Grupioni (2003) afirma que “[...] a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação” (GRUPIONI, 2003, p. 7). Além disso, para o autor, no cenário nacional, parece haver um consenso no sentido de que escolas indígenas de qualidade somente serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades.

Para Grupioni (2003), a formação dos professores indígenas busca possibilitar o desenvolvimento de “[...] um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas” (GRUPIONI, 2003, p. 14). O autor afirma, ainda, que essa formação adequada é necessária, uma vez que cabe ao professor indígena agir como mediador e interlocutor de sua comunidade com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É do professor, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar.

Entretanto, essa tarefa tem se apresentado como um desafio, tanto para os sistemas de ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante da complexidade, tem-se buscado soluções diferentes em várias localidades do país, não havendo, desse modo, um único modelo a ser adotado, dadas a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades (ORÇO; ORÇO,

2017). Baniwa (2006) aponta como os maiores desafios da educação indígena no Brasil na contemporaneidade:

a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos e b) garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas. (BANIWA, 2006, p. 155)

Os desafios devem ser superados com base na elaboração de políticas adequadas para permitir a formação de professores indígenas, garantindo que a identidade e a cultura dos povos indígenas sejam respeitadas, ao mesmo tempo em que é assegurado o direito à educação. Essas políticas devem incorporar a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e culturais, bem como a valorização de suas culturas. Nesse cenário, é tarefa das universidades, responsáveis pelo itinerário formativo, preparar os professores indígenas para atuarem e participarem de diferentes dimensões da vida de suas comunidades, como forma de adquirir conhecimentos. Eles devem ser orientados a usar a respectiva língua materna nos processos de ensino e aprendizagem, de pesquisas e de promoção e revitalização das práticas linguísticas e culturais, além de elaborar materiais didáticos (ORÇO; ORÇO, 2017). É imprescindível que essa formação ocorra com base nos princípios legais e morais da cultura indígena, motivo pelo qual as instituições que ofertam essa formação devem estar em constante aperfeiçoamento para garantir a formação continuada e adequada dos professores indígenas.

## **1.2 Formação de professores indígenas: o que dizem os dispositivos legais brasileiros**

As modificações e avanços no âmbito da formação de professores indígenas ocorreu com a Constituição Federal de 1988. É possível considerar que a sua maior inovação nesse cenário foi a de romper com uma tradição da legislação brasileira ao abandonar a postura integracionista que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”<sup>9</sup>, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os indígenas passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural; isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal (GRUPIONI, 2003).

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a

---

<sup>9</sup> A expressão é usada, aqui, para se referir aos colonizadores europeus.

Constituição de 1988 lhes garante, no Artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (BRASIL, 1988). Quanto a isso, Grupioni (2003) afirma:

Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos. (GRUPIONI, 2003, p. 132)

No ano de 1991, o Decreto nº 26 dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, atribuindo ao MEC a competência sobre a educação indígena no país que, até então, era de responsabilidade da FUNAI, além de determinar às Secretarias de Educação dos estados e municípios responsabilidade conjunta ao MEC sobre a educação escolar indígena (BRASIL, 1991). No mesmo ano, os Ministros de Estado da Justiça e da Educação editaram a Portaria Interministerial nº 559, que igualmente dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. A portaria leva em conta que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais (BRASIL, 1991). Além disso, a portaria também considera a conquista expressa na Constituição Federal de 1988, ao prevê que as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico. Assim, o objetivo dessa ação intergovernamental foi a de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas se fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (BRASIL, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reitera os preceitos constitucionais, e assegura que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Além disso, está previsto que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, “garantindo às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”



(BRASIL, 1996). O Art. 78 da LDB estabelece que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- 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, Art. 78)

Em continuação às disposições sobre o tema, o Art. 79 esclarece:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
  - II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
  - III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
  - IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
- §3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996, Art. 79)

Com tais determinações, a LDB é clara ao afirmar que a Educação Escolar Indígena deverá possuir um tratamento diferenciado, tendo em vista que garante a prática do bilinguismo e da interculturalidade, em respeito à identidade dos povos indígenas. Em 1999 a Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Educação, foi editada para estabelecer diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no país, “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” (BRASIL, 1999, p. 01).

A primeira década dos anos 2000 também foi um período de importantes conquistas no âmbito da legislação, com várias leis aprovadas e ações desenvolvidas para garantir, aos povos indígenas, uma educação específica e diferenciada. Nesse sentido, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação; em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, houve uma fusão da Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI), que existe até a atualidade e direciona as ações voltadas para a educação escolar indígena em colaboração com os estados e municípios (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A Lei nº. 10.172, de 09/01/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação e, dentro do PNE, tratou da educação indígena como modalidade de ensino, fazendo primeiramente um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos e da cultura indígena, a fim de fazer com que os índios assimilassem a cultura e os costumes que não eram deles. Estabelece, então, as diretrizes para a escola indígena, mantendo o ensino bilíngue, propondo uma escola diferenciada e de qualidade, atribuindo o papel da docência preferencialmente aos docentes índios e prevendo formação adequada a esses professores; traçando objetivos e metas para a educação indígena, que incluíam a atribuição da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos Estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Entre os objetivos e metas previstos no PNE, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso ocorra, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino (GRUPIONI, 2006).

Seguindo as inovações legislativas e normativas a respeito da Educação Indígena, no ano de 2005 foi implementado o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, cujo objetivo principal, de acordo com os Cadernos do SECAD/MEC, era “[...] garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas” (BRASIL, 2007, p. 42). Em 2009, o Decreto nº 6.861 passou a definir a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades, definindo os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 2)

Além do mais, a formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil deve respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Esses princípios estão na Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2014, e homologada pelo Ministério da Educação, em 2015 (Resolução n. 1, de 07 de janeiro de 2015). Nos termos dessa Resolução:

- Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:
- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
  - II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;
  - III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
  - IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
  - V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;
  - VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (BRASIL, 2015, Art. 2)

Além disso, a referida Resolução prevê expressamente que a formação inicial de professores indígenas deve ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu dez diretrizes: (1) erradicação do analfabetismo; (2) universalização do atendimento escolar; (3) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (4) melhoria da qualidade da educação; (5) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (6) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (7) promoção humanística, científica, cultural e

tecnológica do País; (8) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; (9) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O referido Plano estabelece, em diversas disposições, o direito das comunidades indígenas em relação à educação. Nos termos do Art. 8º, §1º, inciso II, os estados, o distrito federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, devendo estabelecer nos respectivos planos de educação, entre outras, estratégias que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

Ainda, o Plano tem como uma de suas estratégias o estímulo à oferta do ensino fundamental, em especial, nos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; o fomento à expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência, bem como a implantação da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Também está prevista a expansão do atendimento específico para as populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014).

No ano de 2019, foi editada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Tal Resolução, reconhece a necessidade de que a licenciatura voltada para a docência em Educação Indígena, por constituir campo de atuação que exige saberes específicos e práticas contextualizadas, deve estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Pelo exposto, é possível observar que a formação dos professores indígenas é regulamentada em diplomas legais e normativos brasileiros, como resultado do reconhecimento

do direito à educação aos povos indígenas, o que exige a necessidade de assegurar, também, a formação de professores indígenas. Nesse sentido, abordaremos no próximo capítulo aspectos relacionados à formação de professores indígenas, de modo a compreender a história da educação escolar de formação de professores indígenas, ressaltando os seus desafios.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DOS POVOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE**

---

No presente capítulo discorreremos sobre a formação de professores indígenas, especificamente no estado do Acre, de maneira a compreender a história da educação escolar de formação de professores indígenas, ressaltando os seus desafios. Dessa forma, o capítulo está organizado em dois tópicos: no primeiro, apresentamos a trajetória dos povos indígenas que atualmente habitam o estado do Acre; no segundo, refletimos sobre as contribuições da formação de professores indígenas no estado do Acre, considerando o Curso de Licenciatura Indígena, do Centro de Educação e Letras, da Universidade Federal do Acre.

### **2.1 Os povos indígenas do Acre**

De acordo com Magalhães (2022), antes da chegada das caravelas de Cabral, no ano de 1550, mais de cinco milhões de pessoas já habitavam o território brasileiro; havia, aproximadamente, mais de 900 povos diferentes, cada um com seu próprio modo de viver, sua organização, crenças, identidades, religiões etc. O autor afirma que a colonização do Brasil significou, para os índios, a perda de suas terras, de sua liberdade e de sua autonomia. O processo de colonização, a escravização e as epidemias trazidas da Europa foram responsáveis pelo extermínio de povos e culturas. Muitos desapareceram, outros fugiram para regiões que não estavam acostumados e perderam seus conhecimentos que foram acumulados por séculos, enquanto outros povos foram escravizados e submetidos a formas de viver avessas aos seus costumes.

Esse cenário foi verificado em todo o território brasileiro; no Estado do Acre, não ocorreu de maneira diferente, onde a história dos povos indígenas pode ser dividida em cinco períodos históricos, a saber: o tempo das malocas, o tempo das correrias, o tempo do cativo, o tempo dos direitos e o tempo da história presente (SILVA, M. 2020). A autora destaca que o primeiro período corresponde ao tempo primitivo dos povos indígenas no Estado do Acre, momento em que não havia contato com os europeus, mas alianças, relações de troca e guerras entre os próprios povos indígenas. Nessa época, cada povo tinha sua economia, seu território, sua organização social e, de maneira geral, praticavam a agricultura, a pesca, a caça e a coleta. Magalhães (2002) afirma que, no tempo das malocas, no Acre, existiam duas grandes tradições ceramistas no estado: uma nos vales dos rios Purus e Acre, denominada “Tradição

Quinari”); e outra situada nos vales dos rios Juruá, Tarauacá e Muru, denominada “Tradição Acuriá”.

Posteriormente, no tempo das correrias, ocorreu a implantação e o início do funcionamento dos seringais na região acreana, ocorrendo a invasão dos territórios indígenas em busca de riquezas naturais (SILVA, M. 2020). Esses acontecimentos ocorreram no final do século XIX, com os primeiros encontros dos diferentes povos indígenas com caucheiros peruanos<sup>10</sup> e exploradores de seringais vindos do Nordeste, marcados pelas "correrias", expedições armadas que acarretaram massacres, introdução de doenças, acirramento induzido de antigos conflitos intertribais, ocupação dos territórios tradicionais dos povos indígenas, a dispersão das remanescentes pelas cabeceiras dos rios Juruá, Purus e Acre e a instalação da empresa seringalista nessa vasta região (IGLESIAS; VALLE, 2005).

Quando ocorreu o primeiro contato dos povos indígenas com os europeus no território que atualmente constitui o estado do Acre, estima-se que aqui viviam aproximadamente 150 mil indígenas (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020). Nesse sentido, de acordo com Silva, M. (2020), os rios Purus e o Juruá, e seus afluentes, foram rotas por onde chegaram os brasileiros com origem de diversos estados da região Nordeste. Ao chegarem no Acre, os nordestinos visaram a expulsão dos povos indígenas de seus territórios para que fosse possível expandir os seringais, com o conseqüente crescimento da produção de borracha. Isso porque, para Borges, Silva e Koifman (2020), por volta de 1870, a corrida pela borracha atraiu inúmeros indivíduos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, que passaram a estabelecer seringais nas margens dos rios acreanos para extrair o látex das seringueiras, visando abastecer as indústrias estrangeiras. Entretanto, para os povos indígenas, a terra possui especial significado. Isso porque, como aduz Magalhães (2002),

Os povos indígenas estabelecem com ela uma interação que não se parece em nada com a lógica capitalista. Para os índios, a terra é o lugar de viver, de ser gente, é o espaço onde se reencontra a força dos ancestrais e onde se realizam os rituais e o contato com Deus, que para eles está manifesto em toda a criação. (MAGALHÃES, 2002, p. 8)

Dessa forma, diante de um cenário em que os exploradores de seringais visavam os territórios indígenas, houve resistência dos povos tradicionais, o que acarretou conflitos armados. Esse período foi denominado de tempo das correrias, época em que ocorreram

---

<sup>10</sup> Indivíduo que trabalha na extração da borracha do caucho.

expedições organizadas por seringalistas e caucheiros para expulsar os povos indígenas de seus próprios territórios (SILVA, M. 2020).

Posteriormente ao tempo das correrias, houve o tempo do cativo, período em que os índios passaram a trabalhar para os exploradores de seringais. Com a grave crise na economia da borracha, no começo dos anos 1910, os seringueiros intensificaram o processo de exploração de mão-de-obra indígena, por ser mais barata (SILVA, M. 2020). A partir desse período, segundo Iglesias e Valle (2005), os povos indígenas foram gradualmente incorporados à empresa seringalista. Pequenos grupos ainda conseguiram se refugiar nas cabeceiras mais isoladas; entretanto, a maioria dos povos indígenas do estado acreano foi obrigado a se modificar e se adaptar para não desaparecer. Assim, passaram a adotar o modelo de casa cabocla<sup>11</sup> que os não-indígenas utilizavam, além do uso de ferramentas. Esse processo acarretou a substituição das línguas indígenas pelas línguas do colonizador, no caso do estado do Acre, a língua portuguesa. Como consequência, “[...] a falta de domínio da escrita e do idioma português favorecia que os indígenas fossem enganados no pagamento dos seus produtos, gerando dívidas intermináveis com os seringais” (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020, p. 2238).

A década de 1970 foi marcada por inúmeros conflitos entre posseiros e fazendeiros no Acre, período em que as lideranças indígenas iniciaram o processo de reconhecimento das terras frente às entidades de apoio aos povos indígenas. No Acre, de acordo com Iglesias e Valle (2005), no ano de 1975, o órgão indigenista oficial, FUNAI, promoveu os primeiros levantamentos na região e instalou uma ajudância na cidade de Rio Branco, quando a Divisão de Estudos e Pesquisas realizou os primeiros levantamentos demográficos e socioeconômicos das populações indígenas acreanas.

Nessa época, com o advento da pecuária, diversos indígenas foram inseridos no processo de trabalho como diaristas, peões, varejadores e mateiros das fazendas agropecuárias, e, com isso, “os povos indígenas do Acre, que tradicionalmente se dedicavam à pesca e à caça, com prática de agricultura de subsistência, cerâmica e artesanato, tornaram-se mão de obra servil nas atividades capitalistas dos patrões que passaram a dominar seus antigos territórios” (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020, p. 2238). Após setenta anos de opressão, os povos

---

<sup>11</sup> Casa cabocla é um tipo de arquitetura rural brasileira típica da região amazônica, geralmente construída com material de origem natural, como madeira, folhas de palmeira, argila e folhas de bananeira. Estas casas são geralmente construídas em terraços, geralmente com teto de palha e paredes curvas, para resistir às fortes chuvas e ventos da região. O interior é geralmente composto de apenas um ou dois cômodos, e suas portas e janelas são feitas de madeira ou folhas de palmeira.



nativos do Acre foram despojados de sua dignidade e privados de seus direitos, tendo em vista que “[...] o peso dos preconceitos da sociedade não-índia, a expropriação de suas terras ancestrais, a falta de políticas de assistência, de educação ou de saúde, levou-os a uma grave condição econômica e social” (MAGALHÃES, 2002, p. 14).

Em um sinal de avanço, no ano de 1976, ocorreu a instalação, na cidade de Rio Branco, da Ajudância da FUNAI no Acre (AJACRE), subordinada à 8ª Delegacia Regional de Porto Velho/RO, e a implantação de dois postos indígenas (PI) no município de Sena Madureira/AC, o PI Mamoadate, no Alto Rio Iaco; além do PI Alto Puros (IGLESIAS; VALLE, 2005). A finalidade da FUNAI, de acordo com Borges, Silva e Koifman (2020, p. 2239), era “prestar assistência às comunidades indígenas, atuando na delimitação das terras e na promoção de assistência à saúde, porém de forma muito precária”. Nesse período, “outras entidades não-governamentais surgiram no Acre, tais como a Comissão Pró-Índio-CPI (1979), o Conselho Indigenista Missionário-CIMI (1979), o Conselho de Missão entre Índios-COMIN (1982), o Centro de Trabalho Indigenista-CTI e a União das Nações Indígenas do Acre-UNI (1984), militante na luta pela demarcação de terras e direitos dos indígenas” (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020, p. 2239).

Os avanços que começaram a ocorrer na década de 1970 foram importantes para os direitos dos povos indígenas do Acre, pois, a partir de então eles passaram a se articular politicamente e retiraram os patrões, organizaram a produção de forma coletiva e demandaram programas específicos de educação e saúde (Silva, M. 2020). Como explicam Iglesias e Valle (2005), no início dos anos 1980, lideranças indígenas foram até Rio Branco para solicitar à Ajudância da FUNAI a demarcação de suas terras e a retirada dos ocupantes não-índios e pretensos proprietários de seringais nas áreas indígenas já reconhecidas. Para divulgar suas reivindicações, contaram com o apoio do Conselho Indigenista Missionário-Amazônia Ocidental (CIMI) e da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre), entidades indigenistas não-governamentais recém-criadas na capital do estado.

A partir do censo de 1991, a palavra “indígena” foi incluída como categoria no quesito raça ou cor do Censo; sendo observado um expressivo aumento populacional indígena, que passou de 294 mil para 734 mil pessoas, o que corresponde a um crescimento anual de 10,8%. No Acre, em 2010, os dados do Censo contabilizaram 17.578 indígenas (8.976 homens e 8.602 mulheres), dos quais 87,5% (15.921) se declaravam indígenas e 12,5% (1.657) se consideravam indígenas conforme outros critérios (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020).

Na atualidade, a luta dos povos indígenas acreanos vem obtendo resultados positivos. Distribuídas em onze, dos vinte e dois municípios acreanos, as trinta e cinco terras indígenas no estado do Acre, reconhecidas pelo Governo Federal, somam mais de 2,4 milhões de hectares, o que corresponde a 14,6% da extensão total do estado (ACRE, 2020). De acordo com Magalhães, grandes conquistas já foram obtidas:

Hoje existe uma educação diferenciada para os povos indígenas que é fruto de um longo e maduro trabalho de muitos indígenas e indigenistas. Hoje existem diversos agentes de saúde indígenas que dão assistência permanente às suas comunidades. Hoje já começam a se colher os primeiros frutos do trabalho dos agentes agro-florestais indígenas que estão incorporando a parte boa da tecnologia a favor de seus parentes. Mas ainda há muito a se conquistar, pois o tempo dos direitos está só começando. (MAGALHÃES, 2002, p. 15, *sic*)

Atualmente, os povos indígenas acreanos falam idiomas de três famílias linguísticas distintas: Pano, Arawak e Arawá (SILVA, M. 2020). Nesse mesmo sentido, corroboram Borges, Silva e Koifman (2020):

As etnias no Acre estão divididas em três grandes troncos linguísticos, denominados de Panos, Aruaques e Arawá. Os panos, dominantes do Juruá, correspondem aos povos Arara, Apolima-Arara, Jaminawa, Jaminawa-Arara, Huni Kuin (Kaxinawá), Katukina, Kaxarari (fronteira de Rondônia), Kontanawa ou Kuntanawa, Nawa, Nukini, Poyanawas, Shanenawa, Yawanawá. Os Aruaques, dominantes da bacia do Rio Purus, se dividem em Ashaninkas (Kampas), Apurinã (fronteira do Amazonas com o Acre) e Manchineri. Os Arawá correspondem aos Jamamadi (fronteira do Amazonas com o Acre) e Madjá (Kulina). (BORGES; SILVA; KOIFMAN, 2020, p. 2240, *sic*)

Ainda, esses povos estão, em sua maioria, organizados em associações, sendo que por meio dessa modalidade de representação política, as comunidades têm obtido financiamento para implementação de projetos, políticas e ações voltadas para a produção, gestão ambiental, vigilância territorial e revitalização cultural (SILVA, M. 2020). Importante processo protagonizado pelas comunidades indígenas atualmente é o crescente fortalecimento de suas culturas, a qual corresponde a prioridade dada à produção cultural material e a transmissão dos saberes e fazeres e, ainda, o aparecimento de diferentes espaços de memória destinados à preservação do patrimônio indígena.

## **2.2 Da história da educação escolar à formação de professores indígenas na Universidade Federal do Acre: percursos e desafios**

As comunidades indígenas do estado do Acre têm buscado seu direito à educação diferenciada, tendo em vista que reconhecem que ela é capaz de resgatar e fortalecer suas

identidades e culturas, perdidas ou enfraquecidas em decorrência de imposições da cultura hegemônica eurocêntrica (SILVA, J. 2020). Essa busca não é atual, tendo em vista que os movimentos em prol da educação indígena datam de longa data. Assim, “no Estado do Acre, em meados da década de 1970, lideranças indígenas, entidades ligadas a igrejas, instituições não governamentais e governamentais mobilizaram-se com o propósito de apoiar as lutas políticas dos povos indígenas da região” (ACRE, 2015, p. 25).

A partir de 1983, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) passou a oferecer, de maneira contínua, os primeiros cursos de formação de professores indígenas, como resposta às demandas dos povos indígenas por uma educação diferenciada, que deveria ser diversa das experiências isoladas de alfabetização nas aldeias, como o antigo Mobral<sup>12</sup>, as escolas de padrões seringalistas, as escolas missionárias em língua materna e escolas oficiais de municípios próximos às aldeias (BERG; ALBUQUERQUE; POJO, 2008). Posteriormente, essa instituição teve o reconhecimento oficial como Escola de Formação de Professores e do Magistério Indígena, em 1988, junto ao Conselho Estadual de Educação; tornando-se, assim, o primeiro curso de formação de professores reconhecido no país (ACRE, 2015).

Com relação a esses cursos, Silva, J. (2020) aduz:

A criação de um curso superior para indígenas na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência e possibilidade de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a educação e o ensino, bem como, a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades. (SILVA, J. 2020, p. 10)

Nesse sentido, o surgimento dos primeiros Cursos de Formação de Professores Indígenas representou enorme avanço no âmbito do direito à educação dos indígenas, tendo em vista que reconhece a necessidade de uma educação diferenciada, que considere as identidades, culturas, línguas e crenças dos povos indígenas no estado do Acre.

Assim, o Acre foi um dos estados precursores em educação escolar indígena, desenvolvendo escolas coordenadas por professores índios em suas comunidades, mostrando modelo de autonomia pedagógica e administrativa, segundo Silva, J. (2020). Na década de 1990, fruto de movimentos de entidades indigenistas e do movimento de professores indígenas, na ocasião não reconhecido juridicamente, ocasionou uma demanda social apresentada ao governo estadual; na pauta, como primeira linha de ação, indicou-se a necessidade prioritária

---

<sup>12</sup> O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.

da formação de docentes indígenas (Silva, J. 2020). Em 1999, foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação – SEE, o Setor de Educação Escolar Indígena – SEEI, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental – DEF, visando a concepção de políticas de educação escolar indígena para o estado do Acre. No ano seguinte, o Poder Público assumiu a política de educação nas comunidades indígenas, e então passou a se responsabilizar pela formação dos professores indígenas para o exercício do magistério (ACRE, 2015).

Em 2000, foi desenvolvido e implementado o primeiro curso de formação de professores indígenas por intermédio da atuação da Secretaria de Educação do Acre em parceria com a CPI/Acre, quando foi criado oficialmente o Programa Intercultural e Bilíngue no estado. Desse curso, participaram professores indígenas que até então não haviam passado por cursos de formação em Educação Escolar Indígena diferenciada (SILVA, J., 2020). Em 2003 e 2004, a Secretaria Estadual de Educação e as instituições não governamentais – CPI/AC e OPIAC – iniciaram incisivamente um processo em defesa da educação continuada para os professores e lideranças indígenas do estado; daí teve origem, em 2004, o “Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas”, com uma proposta de ensino superior diferenciado que fazia parte da política de resgate da identidade sociocultural demandada por esses povos (SILVA, 2020).

A elaboração do programa foi feita em parceria com o Grupo Técnico Interinstitucional constituído pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, representantes indígenas, Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas, organizações indígenas como Organização dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia – OPIN, Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC, CPI/AC, CIMI, COMIN, FUNAI, FUNASA e por uma Comissão da UFAC formada pela CADEN: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e diversos departamentos acadêmicos (ACRE, 2015).

Na história da educação escolar indígena no estado do Acre, a Universidade Federal do Acre teve um papel relevante. Assim, por meio de ações institucionais, em 2005, por meio da realização de diversos encontros entre representantes da UFAC e Organizações Indígenas, onde decidem assumir o compromisso de programar o Curso de Formação Docente para Indígenas. Nesse sentido, é importante mencionar que o curso considera determinados princípios, entre os quais:

- Uma perspectiva antropológica própria a cada sociedade indígena representada no curso;
- Uma perspectiva dialógica e diacrônica crítica entre diferentes saberes, práticas e sistemas socioculturais;
- Componentes curriculares e áreas dialogando através de projetos e temas correlacionados que partem de contextos e problemáticas indígenas; A valorização de línguas, meios e linguagens próprias indígenas.

A perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre diferentes pontos de vista históricos e saberes;  
 A perspectiva de uma interdisciplinaridade crítica;  
 A possibilidade de planejamento conjunto entre as organizações indígenas e a Universidade, através de parcerias, mas, também de disciplinas e conteúdos que irão compor o currículo do curso. (ACRE, 2015, p. 27)

Considerando o exposto, destacamos o papel relevante que a Universidade Federal do Acre assumiu nesse contexto, enquanto instituição de ensino superior, pública e gratuita, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre (Fufac). Para o processo de consolidação do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas, a Ufac criou, no ano de 2006, uma comissão formada por professores da própria instituição, no Câmpus Cruzeiro do Sul (Câmpus Floresta), vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso (Portaria nº. 700, de 27/04/2006) (ACRE, 2015).

O primeiro Projeto Político Pedagógico – PPP do curso foi elaborado nos anos de 2006 e 2007, mas o Curso de Licenciatura Indígena, da Universidade Federal do Acre, foi implementado apenas no ano de 2008. Silva, J. (2020) destaca que a proposta do curso defende uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue que respeite as peculiaridades de cada etnia e promova a integração entre os diferentes grupos, índios e não-índios, apresentando como perfil norteador, a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades, em acordo com a legislação vigente.

Com relação ao curso, temos o seguinte registro:

No segundo semestre de 2008, a primeira turma inicia-se com 29 alunos representantes de 10 povos do estado do Acre (Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawādawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa) e 01 do estado do Amazonas (Marubo). No primeiro semestre de 2009, a segunda turma inicia-se com 37 alunos. Em 2014, 51 discentes concluíram o curso tendo sido apresentados 45 Trabalhos de Conclusão de Curso nas diferentes áreas do curso. Após a formatura das duas turmas em 17 de janeiro de 2014 iniciou-se a revisão/reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso pelo Núcleo Docente Estruturante. (ACRE, 2015, p. 26, *sic.*)

É importante mencionar que, para custear a formação, a Universidade buscou parcerias para viabilizar as condições mínimas necessárias à recepção dos alunos, considerando a ausência da atuação de órgãos e instituições que deveriam exercer essas atribuições (Silva, J. 2020). Apesar dos avanços, a primeira turma enfrentou muitas dificuldades acerca da adaptação, alimentação, língua, tecnologia, deslocamento e, principalmente financeira.

Nesse sentido, afirma Silva, J. (2020):

A distribuição geográfica dos alunos (comunidades às quais pertenciam) gerou uma situação muito problemática, o difícil deslocamento dos estudantes das aldeias até Cruzeiro do Sul. Muitos residiam nos lugares mais longínquos do estado e até na parte sul-ocidental do Estado do Amazonas. Alguns acadêmicos levavam entre oito e onze dias de viagem, sendo que muitas vezes não chegavam a tempo de acompanhar o início das aulas. Esse foi um dos motivos apontados por eles como causa de algumas desistências. (SILVA, J. 2020, p. 17)

Assim, o processo de revisão do PPP, agora intitulado Projeto Pedagógico Curricular – PPC, considerou algumas lacunas demonstradas a partir da experiência da primeira turma. No ano de 2016, o Curso de Licenciatura Indígena passou por um processo de avaliação, sendo inserido no grupo de cursos avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Silva, J. 2020). No dia 02 de fevereiro de 2017, a Universidade Federal do Acre, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), no uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições contidas no Regimento Geral da Ufac, tornou público o Edital número 04/2017 – Prograd, que regulamentou o processo seletivo específico para ingresso de uma nova turma para o curso de Licenciatura Indígena, com o ingresso de 50 novos alunos.

A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas foi efetuada por meio de processo seletivo específico, executado pelo Núcleo de Processo Seletivo (Nups – Ufac). A inscrição foi gratuita, podendo se inscrever no processo seletivo candidatos indígenas que tinham o ensino médio completo. O candidato, ao efetuar sua inscrição, deveria, obrigatoriamente, indicar a modalidade de concorrência, dentre as seguintes: a) indígenas em geral; b) indígenas que comprovassem experiência na atuação em educação, pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais e/ou projetos comunitários.

As etapas da seleção foram compostas da seguinte maneira:

- a) Entrega de memorial e da ata de reunião, devidamente validada pela Funai (caráter eliminatório);
- b) Realização de uma avaliação escrita contemplando as áreas de conhecimento do curso: Linguagens e Artes ou Ciências da Natureza ou Ciências Humanas ou Ciências da Educação (caráter eliminatório).
- c) Entrevista realizada após a realização da avaliação escrita (caráter classificatório).

O critério adotado para a comprovação da condição de indígena foi o de autodeclaração, além de documentação expedida pela liderança do povo, reconhecendo o candidato como membro da comunidade.

A Ufac reservou 75% do total de vagas oferecidas aos candidatos indígenas que possuíam ensino médio completo e comprovassem experiência na atuação em educação,

pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais e/ou projetos comunitários. Os restantes das vagas foram destinados aos demais indígenas que possuíam o ensino médio completo.

A classificação dos candidatos para as vagas ofertadas no processo seletivo foi efetuada com base nos resultados obtidos pelos candidatos, observando os seguintes critérios de desempate:

- a) melhor desempenho na avaliação escrita;
- b) idade (candidato mais velho);
- c) gênero feminino;
- d) sorteio público.

As vagas foram preenchidas pelos candidatos que obtiveram, em cada modalidade, a maior pontuação. A fim de garantir o aproveitamento total das vagas ofertadas, a Ufac realizou várias chamadas, observando o percentual de vagas já preenchidas em cada modalidade. No dia 11 de abril de 2017 a Ufac divulgou o resultado final do certame e convocou para a matrícula 50 aprovados, conforme o disposto no edital.

A Ufac concedeu 06 bolsas de estudo para os alunos do curso de Licenciatura Indígena usarem durante o período de realização do curso. O auxílio tinha como proposta auxiliar o custeio de despesas com transporte, alimentação e moradia nos períodos das atividades letivas. As bolsas de estudo eram pagas mensalmente, de acordo com o calendário de atividades letivas do curso e tinham valor individual mensal de R\$ 900,00 (novecentos reais), totalizando R\$ 5.400,00 (cinco mil e quatrocentos reais) anualmente.

Naquele mesmo ano, em 2017, a Prograd, junto com a direção do Centro de Educação e Letras da Ufac, Câmpus Cruzeiro do Sul, buscaram parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Acre para o custeio do transporte (disponibilizando combustível para os barcos) dos indígenas das aldeias até a cidade de Cruzeiro do Sul, onde permaneceriam até a conclusão de cada módulo ofertado; todavia, a referida Secretaria não manteve esse compromisso.

As aulas tiveram início em junho de 2017 e término com 43 estudantes defendendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso em junho de 2022. Após cinco anos de início da segunda turma, a Ufac, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, tornou público um novo edital que selecionou candidatos para o preenchimento de 50 vagas para o curso para ingresso no primeiro semestre do ano letivo de 2023. As vagas foram destinadas aos indígenas em geral e aos indígenas que comprovassem experiência enquanto professor da comunidade, pesquisas

relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais e/ou projetos comunitários, além de todos terem concluído o ensino médio.

A comprovação da condição de indígena foi considerada pela autodeclaração, realizada em forma de documento no momento da inscrição e analisada por uma banca avaliadora da Comissão de Seleção, como uma das etapas do processo. A confirmação da condição de autodeclarados indígenas foi realizada pelos seguintes procedimentos:

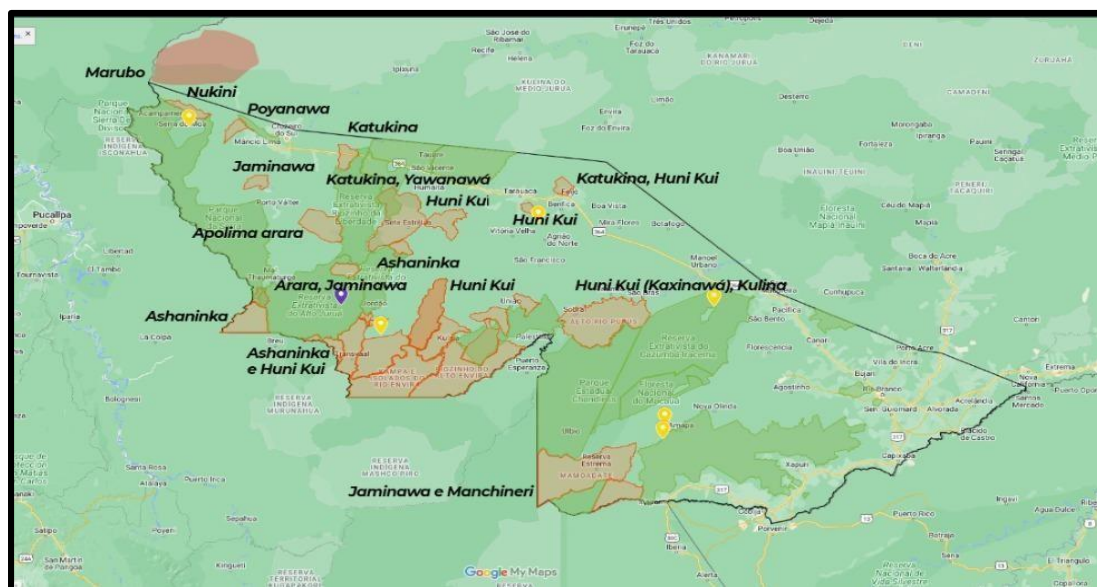
- a) Declaração de Pertencimento Étnico de Pessoa Indígena pela respectiva comunidade ou pela associação indígena assinada por, pelo menos, duas lideranças dessa comunidade ou dessa associação indígena em que se ateste o reconhecimento de pertencimento étnico-indígena;
- b) Histórico Escolar que certifique que o candidato estudou em escola indígena.

As etapas de seleção foram realizadas nos municípios de Jordão, Santa Rosa do Purus, Cruzeiro do Sul, Assis Brasil, Marechal Thaumaturgo e Feijó, constituídas pelas mesmas fases que compunham a turma de 2017, conforme descrição anterior. O processo seletivo foi concluído em novembro do ano de 2022, e as aulas tiveram início em maio ano de 2023.

Dentre os 15 povos indígenas do estado do Acre, 12 povos já tiveram acesso à formação em nível superior na Universidade Federal do Acre, a saber: Huni Kuĩ/Kaxinawá, Nukiní, Nawa, Apolima-Arara, Ashaninka, Puyanawa, Shawãdawa, Noke Koĩ/Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa, e 01 do estado do Amazonas: Marubo, conforme mapa a seguir.



**Figura 1:** Mapa dos povos indígenas alcançados pelo Curso de Licenciatura Indígena da Ufac.



Fonte: dados da presente pesquisa.

Pela Figura 1, conseguimos visualizar o alcance da Universidade Federal do Acre, por meio do Curso de Licenciatura Indígena, aos povos indígenas acreanos. Cumpre registrar, que acrescentamos em nossa estatística o povo Nawa, que não aparece na Figura 1 porque ainda está em processo de demarcação de terra. Assim, apenas os povos Apurinã, Madjá e Kuntanawa ainda não têm integrantes formados no CLI da Ufac.

Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP (2008), a fundamentação conceitual da proposta defendia a educação intercultural, diferenciada e bilíngue, com respeito às peculiaridades de cada etnia e promoção a integração entre os diferentes grupos, índios e não-índios. Além disso, propunha que, ao longo do curso, o indígena fosse formado para atuar na educação escolar de sua aldeia, onde poderia incentivar a manutenção da língua materna com maiores condições para respeitar os processos próprios de aprendizagem. Igualmente, pretendeu a garantia da valorização da cultura tradicional, por meio da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades das comunidades indígenas em sua paisagem própria. A fim de utilizar esses conhecimentos de maneira a beneficiar a comunidade em sua terra, o PPP propunha que a formação do professor deveria se pautar pela reflexão e investigação sobre as questões de interesse da escola e das aldeias.

O Curso de Formação Docente para Indígenas apresentava como perfil norteador a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades, em combinação com a

legislação vigente. Atualmente, a formação é oferecida por um grupo de seis professores vinculados diretamente ao curso e outros pertencentes aos demais cursos da Ufac, distribuídos nas três áreas de formação: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Humanidades – estas, complementadas por uma área transversal, comum na formação de todos, denominada Ciências da Educação.

Entre os principais objetivos atuais do curso estão as seguintes propostas: (1) criar ambiente crítico em relação às práticas de escolarização para indígenas; (2) incentivar os modos próprios de aprendizagem e pesquisa indígena; (3) elaborar materiais diferenciados, relacionados às realidades locais; (4) colocar em relação a ciência ocidental e os saberes tradicionais, produzindo conhecimentos interculturais; (5) valorizar as línguas maternas; (6) articular o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa/docente (UFAC, 2015).

Deste modo, o Curso de Licenciatura Indígena tem o seu amparo legal na Resolução UFAC/CONSU nº 5 de 15 de abril de 2008, conferindo o título acadêmico de Licenciado em Educação Escolar Indígena com Habilitação em Linguagens e Artes ou Humanidades ou Ciências. Funciona com a modalidade de ensino modular semestral, com uma carga horária de 3.245 horas/aulas, com tempo mínimo e máximo de integralização de 4 e 7 anos respectivamente (UFAC, 2015).

Acerca da turma que ingressou em 2017, havia uma previsão para conclusão do curso no ano de 2020. Todavia, por conta da pandemia que assolou o mundo, foram tomadas decisões colegiadas e administrativas determinando que os acadêmicos indígenas permanecessem em suas comunidades, até que houvesse alguma alternativa segura para prosseguimento do curso, ou até que a situação da contaminação pelo novo coronavírus estivesse realmente controlada. Vale destacar a inserção do atual grupo em diversas atividades acadêmicas do Câmpus Cruzeiro do Sul, a participação em eventos como ouvintes e como apresentadores de trabalhos diversos, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Em junho de 2022, já retornando às atividades integralmente presenciais no Câmpus, o grupo apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso. A respeito dos TCC, reservamos o próximo capítulo para fazermos algumas considerações a partir das temáticas propostas. A seguir, apresentamos a organização do Curso de Licenciatura Indígena da Ufac.

### **2.3 A organização do curso de Licenciatura Indígena**

Inicialmente, convém destacar que para esta seção recorreremos a dois documentos de grande importância para esta pesquisa: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente para Indígenas (UFAC, 2007) e o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena (UFAC, 2015). Ambos os documentos materializam a proposta do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre, sendo o segundo a reformulação do primeiro, ocorrida oito anos depois.

Os documentos abordam a importância dos professores com encargo docente no Curso de Licenciatura Indígena da Ufac – Câmpus Cruzeiro do Sul. Segundo o último PPC (UFAC, 2015), o número de docentes envolvidos no curso é insuficiente para suprir as necessidades reais; tal observação também estava registrado no primeiro documento que previa a necessidade de, pelo menos, 14 docentes como quantidade mínima de profissionais necessária para a realização do curso. Os docentes estão trabalhando nas áreas em que possuem formação, sendo responsáveis por cada uma delas. Assim como ocorreu com a primeira turma, o curso conta com o apoio de outros docentes da Ufac, seja dos *campi* Sede e Cruzeiro do Sul; além de profissionais de outros locais (UFAC, 2015).

Ainda de acordo com o documento, a formação de professores indígenas exige a participação de profissionais qualificados, não somente pelo seu grau acadêmico, mas também por suas competências específicas, tais como, experiência e sensibilidade para abordar temas relacionados à educação indígena e assegurar a qualidade da educação oferecida, que estejam de acordo com os princípios definidos na legislação sobre educação escolar indígena. O Parecer nº 14/99 CEB/CNE, aprovado pela Resolução 03/99, endossa essa ideia (UFAC, 2015).

O que se percebe é que, a fim de garantir a excelência e honrar as peculiaridades dessa educação, a inclusão de professores indígenas no corpo docente e administrativo parece ser muito importante para a colaboração entre as instituições e para a promoção do diálogo e do estabelecimento de relações mais equilibradas entre a esfera social, política, cultural e pedagógica, o que infelizmente ainda não é visto no curso a que nos referimos.

Segundo as duas propostas de PPC, os professores que ministram aulas nos módulos presenciais devem contribuir para o planejamento e a avaliação do curso, bem como para as etapas intermediárias. Suas principais responsabilidades são: (1) desenvolver planos de ensino; (2) ministrar aulas; (3) rever e avaliar os trabalhos dos alunos; (4) elaborar relatórios sobre as ações realizadas; (5) manter os registros específicos dos desempenhos dos discentes; (6) acompanhar os alunos de acordo com os instrumentos de avaliação; (7) atuar diretamente no estágio, na orientação de pesquisas e de atividades de extensão; (8) participar das atividades complementares, das práticas pedagógicas, do trabalho de graduação e do colegiado.

Ainda que permeados de dificuldades para lidar com um público tão específico e peculiar, percebemos que os professores do curso têm atuado bravamente para desenvolverem essa responsabilidade com esmero. Isso é perceptível quando se vê, por exemplo, o respeito às especificidades dos povos indígenas durante as trocas de experiências e apresentação dos conteúdos programáticos. Todas essas investidas e cuidados fazem a diferença quando se trata de um limiar tão delicado quanto essa “invasão” cultural que é a formação acadêmica desses povos.

Por conseguinte, convém discutir sobre a estrutura curricular do curso, com ênfase nas suas três áreas de habilitação, a saber: Humanidades, que na primeira turma era Ciências Sociais e Humanidades; Ciências, que na primeira turma correspondia Ciências da Natureza; Linguagens e Artes, além da área de Ciências da Educação que “[...] permeia todo curso enquanto formação teórico-prática do educador fazendo parte tanto do núcleo geral, quanto dos estudos aprofundados e não se constitui como habilitação” (UFAC, 2015, p. 42). O curso tem duração de quatro anos, com carga-horária total de 2.873 horas, divididas em oito módulos. A estrutura do curso consiste em dois núcleos: o denominado "Núcleo Geral" e os "Estudos Aprofundados"; ambos com aulas presenciais, modulares, e fases intermediárias (UFAC, 2015).

O Núcleo Geral é composto por conhecimentos das áreas específicas e da formação pedagógica, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento do educador indígena. Essa área de estudo reúne um vasto conjunto de informações, permitindo aos estudantes compreenderem melhor os diversos campos da ciência e auxiliando-os na escolha da sua área específica de formação. Através da sistematização e análise desses conhecimentos, os alunos podem aprofundar seus estudos e aprimorar sua formação técnico-científica.

A partir da escolha de uma área específica, Humanidades, Ciências ou Linguagens e Artes, que habilitará o professor indígena ao exercício de sua profissão, o núcleo que corresponde aos Estudos Aprofundados permite o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas ao realizar a leitura crítica guiada por uma matriz dialógica entre a cultura universal e as culturas indígenas, respeitando suas identidades. Essa perspectiva tem como objetivo relacionar e interagir as diferentes interfaces de conhecimento.

A área de Humanidades oferece uma variedade de temas para serem explorados pelos discentes-pesquisadores, de acordo com seus interesses e perspectivas, assim como as de sua família e etnia.

A área de Humanidades trabalha com temas variados, de acordo com os interesses e perspectivas de cada discente-pesquisador, bem como, de sua família e grupo étnico-

cultural. Destaca o conhecimento indígena em sua especialidade, ao registrá-lo em seu contexto e na língua indígena. No registro etnográfico sobressaem as formas de aprendizagem, especialidade e habilidade específicas das sociedades indígenas. A etnografia aproxima os processos educacionais realizados na educação escolar indígena aos contextos e conceitos de cada povo. Criatividade, aplicabilidade e participação são fundamentais nesse percurso. (UFAC, 2015, p. 40)

A área de Ciências visa fortalecer a sabedoria indígena tanto na escola quanto fora dela. É preciso reconhecer o conhecimento local como uma forma de despertar o interesse pelo conhecimento ocidental e promover a aquisição de conhecimentos necessários para a vida moderna das comunidades indígenas da Amazônia brasileira (UFAC, 2015). Assim, os estudantes indígenas devem ter acesso à história da ciência ocidental, seus princípios filosóficos, antropológicos, econômicos e políticos. Estas informações lhes permitirão desenvolver argumentos de autonomia diante do conhecimento hegemônico (UFAC, 2015). Além disso, o curso de Licenciatura Indígena aponta como fundamental a realização de análise crítica sobre as atividades e representações relacionadas à ciência ocidental, sejam elas governamentais ou não. A alimentação, saúde, agricultura, relação com outros seres e com o meio ambiente são temas importantes que devem ser discutidos (UFAC, 2015).

Por outro lado, o ponto de partida para as Linguagens e Artes é a intuição da identificação entre pensamento indígena e estética, formulada inicialmente pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1962) e que se tornou parte essencial do pensamento antropológico contemporâneo (UFAC, 2015). Por isso, o foco das disciplinas não é somente transmitir conteúdos, mas sim utilizar as linguagens como meio de produção de conhecimento de maneira criativa. A apropriação do discurso científico, da escrita, da literatura, dos meios eletrônicos e outras linguagens deve servir para desenvolver um olhar crítico em relação aos sistemas de representação, verdade e meios de veiculação do conhecimento. O objetivo do curso é absorver na prática acadêmica a criatividade que os indígenas possuem em seu pensamento, cotidiano e escola (UFAC, 2015).

Dessa forma, percebemos que as três áreas de habilitação são distintas e igualmente importantes para uma formação que dê conta dos anseios das comunidades indígenas acreanas, de modo que os conhecimentos tradicionais sejam valorizados na academia e explorados em seus pormenores. A escolha das áreas pelos discentes indígenas, inicialmente, se dá por identificação, de forma livre e espontânea, sem prejudicar as aptidões que os acadêmicos já possuem em cada área de interesse; contudo, cumpre destacar que os alunos socializam com suas comunidades a escolha da área, em uma proposta de dar conta do que fazem na Ufac, e ao mesmo tempo, ouvir dos parentes sobre o que esperam enquanto contribuição para a

comunidade a partir da formação adquirida no CLI. Por isso, quando há mais do que um aluno indígena do povo no curso, há uma organização de distribuição entre as áreas para que a comunidade possa ter profissionais nas diferentes áreas de formação propostas pelo curso.

Nesse ponto, também é importante discorrer sobre as fases presencial e intermediária. O CLI, em sua organização curricular, possui o Núcleo Comum, seguido pelos Estudos Aprofundados, e segue um regime modular especial, que é desenvolvido de forma intensiva/presencial e semipresencial, para atender a um calendário específico elaborado para o curso. Tal especificidade compreende uma exigência legal, que assegura que a carga horária dos cursos de formação de professores indígenas deve ser dividida entre momentos presenciais, que ocorrem de forma anual ou bienal, com calendários pré-estabelecidos nos projetos curriculares, e etapas não presenciais, que podem ser distribuídas de modo mais flexível ao longo do ano (BRASIL, 2002).

Quanto a essas duas fases, o PPP prevê:

- (1) fases presenciais: com aulas ministradas nas dependências da universidade, as quais ocorrerão ao longo do ano, prevendo-se uma carga horária intensiva no período de férias e recessos escolares dos cursistas. Nesta fase, enfatiza-se o desenvolvimento de atividades acadêmicas, cujo percurso se dará por meio de aulas teóricas e práticas, assim como por meio de outras atividades, acompanhadas diariamente pelos docentes do Curso;
- (2) fases intermediárias: no período entre os módulos haverá as fases intermediárias, momentos das disciplinas a serem realizados nas aldeias, com o acompanhamento dos professores do curso. Neste momento se realizarão trabalhos de pesquisa, colaboração em processos educacionais e práticas relativas às disciplinas do módulo anterior. A Universidade Federal do Acre e parceiros são corresponsáveis na logística e apoios necessários à realização desta fase (UFAC, 2015, p. 43).

Na fase no Câmpus, por exemplo, as parcerias são importantes para garantir que os acadêmicos se desloquem e frequentem as aulas. Entram nesse rol, as prefeituras dos municípios vizinhos que disponibilizam ônibus para transporte dos estudantes. Essa iniciativa garante a redução do índice de evasão, já que precisam se deslocar de longas distâncias (geralmente de barco) de suas aldeias para os centros das cidades, gastando quantias altas de dinheiro e ainda precisando ficar nas casas de parentes para conseguirem estudar nas fases presenciais. Vale ressaltar que durante a fase em que os acadêmicos permanecem em Cruzeiro do Sul, e suas respectivas famílias, esposos, esposas, filhos, geralmente os acompanham durante o período em que ficam na cidade; alguns, acompanham durante as atividades presenciais no Câmpus, na própria sala de aula, principalmente as crianças.

Durante a fase intermediária, os alunos participam de trabalhos de pesquisa, colaboração em processos educacionais e práticas relativas às disciplinas do módulo anterior.

A logística e os apoios necessários para a realização dessa etapa são fornecidos pela Universidade Federal do Acre e seus parceiros. Nessa fase, os professores do curso acompanham os alunos nas aldeias, a fim de assegurar o desenvolvimento dos trabalhos e o cumprimento das metas estabelecidas (Ufac, 2007). Destacamos, portanto, a importância de que os docentes do curso estabeleçam um contato direto com os povos indígenas, de modo a desenvolver suas atividades com o curso de forma integrada e coerente. Acreditamos que ao estabelecerem este contato, os professores têm a oportunidade de compreender melhor e se aprofundar nas culturas das comunidades, garantindo, assim, que o trabalho seja feito de uma forma mais direcionada aos contextos dos discentes.

Para o desenvolvimento integrado das atividades, o curso é dividido em módulos; no primeiro módulo, os alunos são expostos a conteúdos teóricos relacionados à História dos Povos Indígenas, Educação Escolar Indígena, Linguística Indígena, Estudos de Gênero, História da Educação, Educação Inclusiva, Educação e Contemporaneidade, dentre outros (UFAC, 2015). Por sua vez, no segundo módulo, os alunos desenvolvem atividades práticas em comunidades indígenas, com o objetivo de promover a interculturalidade, a inclusão social e a valorização das línguas e culturas indígenas (UFAC, 2015). Durante essa etapa, os discentes podem desenvolver atividades como: aplicação de oficinas de capacitação e orientação para a preservação da cultura indígena; elaboração de projetos educacionais e culturais que contemplem os interesses e as necessidades dos povos indígenas; desenvolvimento de oficinas de arte e artesanato; desenvolvimento de oficinas de reforço escolar para garantir o acesso à educação; trabalho de campo para o estudo dos costumes e dialetos das comunidades; aplicação de oficinas de língua indígena para ensinar e preservar o idioma; desenvolvimento de programas educacionais para o respeito às diferenças culturais; realização de visitas para o conhecimento da vida cotidiana das comunidades indígenas (UFAC, 2015).

Desse modo, as atividades práticas desenvolvidas no CLI têm grande relevância para a vivência dos acadêmicos que se desprendem do prédio do Câmpus para a vivência de experiências externas enriquecedoras para uma formação plena; tal como ocorre durante o estágio supervisionado, disciplina que possibilita o contato real com as comunidades escolares nas terras indígenas:

O estágio supervisionado, por sua vez, compreendido como importante componente curricular na formação docente, deve se vincular à prática de ensino, assim como aos conhecimentos da área específica escolhida pelo discente em sua formação e será desenvolvido dentro de um total de 405 horas, segundo a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (19 fev. 2002), que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores

da educação básica em Nível Superior, que devem ser cursadas a partir do início da segunda metade do Curso (UFAC, 2015, p. 91).

Assim, o estágio supervisionado permite aos estudantes vincularem a teoria aprendida em sala de aula com a prática de ensino, ao mesmo tempo em que se aprofundam nos conhecimentos específicos da área escolhida para sua formação. Essa disciplina tem como objetivo oferecer aos alunos um ambiente de aprendizado e preparação para o mercado de trabalho, possibilitando o desenvolvimento de habilidades profissionais e aprendizagem prática. Durante o estágio, os alunos têm a oportunidade de trabalhar em equipe, desenvolver projetos, aprender técnicas de trabalho comunitário e estabelecer contatos com as comunidades indígenas. Isso ajuda os alunos a se prepararem para atuarem de forma responsável e respeitosa no mercado de trabalho, contribuindo para a promoção de direitos humanos e desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas.

Por fim, os acadêmicos de Licenciatura Indígena precisam produzir o Trabalho de Conclusão de Curso, que é uma “[...] experiência fundamental para a formação do discente, [...] uma oportunidade de resolver de forma sistemática e criativa problemas relacionados à sua realidade e à sua prática docente e pedagógica de acordo com o contexto de sua escola e comunidades [...]” (UFAC, 2015, p. 92), a partir dos diálogos possíveis entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos discentes; sendo requisitos obrigatórios tanto a sua produção quanto apresentação para obtenção do diploma de conclusão do curso. Assim, as pesquisas desenvolvidas durante as disciplinas de TCCI e TCC II têm como foco a resolução de problemas e a melhoria das condições de vida dos acadêmicos e de seus parentes. O PPC do curso orienta que os temas devem ser de interesse da comunidade, pois os alunos devem desenvolver trabalhos que possam ser úteis para ela (UFAC, 2015).

Considerando a proposta de nossa pesquisa e os objetivos, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia que adotamos para a realização de nosso estudo.



### 3 CARACTERIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

---

---

Uma pesquisa científica busca responder questões a partir de metodologias que possibilitam a identificação de respostas; ou seja, trata-se de "[...] uma atividade básica para a ciência na busca de entender e construir a realidade" (MINAYO, 2007, p. 16). Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental. A abordagem qualitativa visa compreender o comportamento e as motivações individuais, em vez de medir ou descrever quantitativamente. É usada para descobrir sentimentos, atitudes, experiências e opiniões, e se baseia em entrevistas abertas, discussões, observação do comportamento e outras formas de comunicação qualitativa.

Tal abordagem difere dos métodos quantitativos por ser mais sujeito às influências externas e às percepções do pesquisador. Portanto, é importante lembrar que os resultados qualitativos são mais subjetivos do que os quantitativos. O objetivo da abordagem qualitativa é compreender o contexto e o significado das experiências e das atitudes dos participantes. Isso torna a abordagem qualitativa ideal para descobrir o que as pessoas pensam, sentem e fazem em relação a um assunto específico (DIAS, 2020).

Em nossa pesquisa, fizemos esta escolha metodológica para alcançar o objetivo geral deste estudo. A escolha por essa abordagem considera o nosso interesse em investigar as contribuições da formação de docentes indígenas do Curso de Licenciatura Indígena, do Centro de Educação e Letras, da Universidade Federal do Acre, para o ensino em comunidades tradicionais. Consideramos que essa abordagem nos permite uma análise do objeto de estudo a partir de uma perspectiva analítica, profunda, sem se ater a números ou dados quantitativos. Minayo (2007) destaca que a pesquisa qualitativa não pode levar a uma “verdade absoluta”, pois o pesquisador está envolvido em seu trabalho; por isso, é inevitável que a subjetividade do pesquisador seja usada ao lidar com os fenômenos investigados. O autor divide o processo de trabalho científico de pesquisa qualitativa em três etapas: 1) fase exploratória; 2) coleta de dados; 3) análise e tratamento do material documental.

Para a primeira etapa de nossa pesquisa, realizamos análise exploratória, que resultou na criação de um plano de estudos. Nesse plano, foram estabelecidas algumas decisões iniciais que serviram para nortear a nossa pesquisa; em especial, no que se refere ao objeto de estudo, elaboração dos objetivos (geral e específicos) e referencial teórico.

Na segunda etapa, realizamos a coleta dos dados, momento em que tivemos a oportunidade de acompanhar *in loco* as apresentações de alguns TCC da turma 2017. Além disso, fizemos o levantamento dos TCC das duas turmas a fim de providenciarmos os critérios necessários para pesquisas dessa natureza. Em seguida, efetivamos o tratamento dos textos selecionados (TCC).

Quanto à constituição do nosso *corpus* de estudo se efetivou a partir de duas etapas: (1) levantamento, (2) seleção das fontes. Para o cumprimento da primeira etapa, utilizamos a Biblioteca Setorial do Câmpus de Cruzeiro do Sul, da Universidade Federal do Acre; uma vez que os TCC produzidos e apresentados pelos acadêmicos ficam depositados na biblioteca para acesso ao público em geral. A fase de levantamento das fontes corresponde à pesquisa inicial, com a instigação de todos os TCC que estão disponíveis na biblioteca para pesquisa.

Identificamos a presença de 65 TCC do CLI; desses, 25 são da 1ª turma, e 40 da 2ª turma. As temáticas tratadas nos TCC envolvem as três áreas de habilitação, a saber: Humanidades, Ciências, Linguagens e Artes. Nessa fase, realizamos a leitura de todos os títulos e resumos, com o intuito de distinguirmos as áreas de pesquisa. Essa fase nos exigiu muita atenção, pois as temáticas tratadas são bastante diversificadas e por vezes tivemos que recorrer às palavras-chave e às informações registradas nas capas para melhor identificação das áreas. Os TCC identificados, foram registrados em dois quadros, considerando as turmas. Assim, no Quadro 1, apresentamos os TCC registrados pela 1ª Turma. Os registros constam nos Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, com descrição de área, título e turma dos TCC identificados.

**Quadro 1:** Lista dos TCC do Curso de Formação Indígena, registrados na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul, 1ª Turma.

Área	Título
Ciências da Natureza	A ALIMENTAÇÃO E DIETA DO POVO NOKE KUÏ.
	MEIO AMBIENTE E A QUESTÃO DO LIXO NA ESCOLA ESTADUAL YOSITI SHOVO TAMĀKAYĀ E NAS ALDEIAS KATUKINA.
Linguagens e Artes	NII NĀMĀ NUA YUINAHĀÛ – ANIMAIS SILVESTRES NA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL DOS YAWANAWA.
	GLOSSÁRIO DA LÍNGUA PUYANAWA.
	MÚSICAS DO KATXANAWA RITUAL DA FERTILIDADE DO POVO HUNI KUÏ.
	NIXPU PIMA – O RITUAL DE PASSAGEM DO POVO HUNI KUÏ.
	GRAFISMOS KENE DO POVO MARUBO.
	CANTOS DE YUBE KENE: A MALHA DA JIBOIA NO DESENHO E NA MÚSICA HUNI KUIN.
	A LÍNGUA MANXINERU E A RELAÇÃO DE PARENTESCO JUNTO AOS ANIMAIS DA FLORESTA AMAZÔNICA
	CARTILHA DE ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL DO POVO NUKINI

	O LIVRO DO KASHRI-TWA KASHRI – O ARCO E A FLECHA NA CULTURA DOS MANCHINERI
	PRODUÇÃO DE CARTILHA COM ILUSTRAÇÕES DA CULTURA MATERIAL PUYANAWA
	MÚSICAS USADAS NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO PUYANAWA
Ciências Sociais e Humanidades	HUNI KUÍ YUNU: LEGUMES DO POVO HUNI KUÍ.
	YAWANAWA HĀU PITI A COMIDA TRADICIONAL DO POVO YAWANAWA.
	TUIKURU E O POVO YAWANAWÁ.
	TRAJETÓRIA DE PAMANI PIXTARI PUXI NUKINI.
	AS PRÁTICAS DE USO DAS PALMEIRAS AÇAÍ, BACABA, PATUÁ E BURITI DO POVO INDÍGENA PUYANAWA COMO MEIO DE SUBSISTÊNCIA.
	YAWANAWA HĀU MESENA- ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO NA CULTURA YAWANAWÁ.
	EM ARUÁ A ARTE MARUBO.
	NUKU KATXA NAWA: CHAMANDO FORÇA DE LEGUME.
	CASAMENTO INTERÉTNICO E MUDANÇA SOCIAL NA TERRA INDÍGENA KATUKINA/KAXINAWA.
	CULINÁRIA NOKÊ KOÍ NA TERRA INDÍGENA CAMPINAS.
	TECELAGEM MANUAL COM CIPÓ TITICA ENTRE OS PUYANAWA.
AS PRÁTICAS DE USO DAS PALMEIRAS AÇAÍ, BACABA, PATUÁ, E BURITI DO POVO INDÍGENA PUYANAWA COMO MEIO DE SUBSISTÊNCIA.	

Fonte: dados da presente pesquisa, (sic).

Quanto à 2ª Turma, identificamos os TCC listados e organizados no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Lista dos TCC do Curso de Licenciatura Indígena registrados na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul, 2ª Turma.

Área	Título
Ciências	CONSUMO DE QUELÔNIOS NA TERRA INDÍGENA NUKINI - SERRA DO DIVISOR - ACRE - BRASIL
	PLANTAS DE USO MEDICINAL DO POVO NAWA
	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA FARINHA DE MACAXEIRA NA ALDEIA REPÚBLICA, DA TERRA INDÍGENA NUKINI, MUNÍCIPIO DE MÂNCIO LIMA, ACRE, BRASIL
	UTILIZAÇÃO DE TINTAS NATURAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR DE PIGMENTOS E AGLUTINANTES REGIONAIS
	ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA TERRA INDÍGENA KAXINAWÁ IGARAPÉ DO CAUCHO, TARAUCÁ, ACRE, BRASIL
	VALORIZAÇÃO DAS FRUTAS REGIONAIS COM UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS DA ETNIA APOLIMA ARARA

	JOGO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO POVO NUKINI COMO FERRAMENTA DE ENSINO BILÍNGUE SOBRE A FAUNA REGIONAL
	PRÁTICAS ALIMENTARES DO POVO SHANENAWÁ E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA ALDEIA MORADA NOVA, MUNICÍPIO DE FEIJÓ – ACRE.
	PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS NA ALDEIA PUPUNHA - ETNIA HUNI KUÍ
Linguagens e Artes	REVITALIZAÇÃO CULTURAL: JOGOS E BRINCADEIRAS NUKINI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PEDRO ANTÔNIO DE OLIVEIRA
	VATXI NUKINI – INVENTÁRIO DAS VESTIMENTAS RITUAIS DO POVO INÚ VAKEVU
	XUMUVU NUKINI VAKEVU – A CERÂMICA DOS FILHOS DA ONÇA
	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DOS KENE DE CESTARIAS HUNI HUÍ, DA ALDEIA NOVA LIBERDADE, SANTA ROSA DO PURUS, ACRE, BRASIL
	MYWI INUVAKEVU – NARRATIVAS ORAIS DOS FILHOS DA ONÇA
	CÂNTICOS DA FARTURA À MESA DO HUNI KUÍ DO RIO PURUS: SIMBOLOGIA DAS MÚSICAS TRADICIONAIS DO RITUAL KATXANAWÁ.
	COLETÂNEA DE NARRATIVAS ORAIS DO POVO NUKINI RIO MOA, ACRE
	O USO DOS KENE NA TRADIÇÃO HUNI KUÍ: A PELE INDÍGENA COMO MANUSCRITO DA ARTE SAGRADA
	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DOS RITUAIS SAGRADOS NUKINI, ALDEIA RECANTO VERDE, MÂNCIO LIMA, ACRE, BRASIL
DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DO NIXI PAE, MAE SHANĒ KAITA (ALDEIA NOVA FRONTEIRA), SANTA ROSA DO PURUS, ACRE, BRASIL	
	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DA CAIÇUMA APOLIMA-ARARA, DA TERRA INDÍGENA ARARA DO RIO AMÔNIA, MARECHAL THAUMATURGO, ACRE, BRASIL.
	IDENTIDADE E RESGATE DA MEMÓRIA DO POVO NAWA ATRAVÉS DE NARRATIVAS ORAIS
	FESTA KATXANAWA DA ALDEIA (XINĀ BENA) – COMUNIDADE PENSAMENTO: LINGUAGENS E CULTURAS TRADICIONAIS KATXANAWA E SEUS VALORES EXPRESSIVOS.
Humanidades	OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NUKINI NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA COMUNIDADE INDÍGENA REPÚBLICA
	HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA ALDEIA NOVA FRONTEIRA, TERRA INDÍGENA ALTO RIO PURUS, ACRE, BRASIL
	OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO/PROFESSOR: INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA
	DEIXANDO RASTRO NA AREIA: CULTURA DE VIDA DO POVO DE THAUMATURGO DE AZEVEDO DIRÃO E SUAS ESPOSAS, NO RIO AMÔNEA, ACRE
	CARTOGRAFIA HUNI KUIN DE SANTA ROSA DO PURUS
	RECONSTRUÇÃO E REGISTRO DA MEMÓRIA INDÍGENA NUKINI – A TRAJETÓRIA DE VIDA DE FRANCISCA FERREIRA DA COSTA (VÓ CHICÓ)
	OS DESAFIOS E CONQUISTAS DE ACADÊMICOS NUKINI NO PROCESSO

DE FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA NA UFAC
RELAÇÕES DE TRABALHO E HISTÓRIAS DA TERRA INDÍGENA ARARA DO RIO AMÔNIA, ACRE, BRASIL.
TRAJETÓRIA DE MINHAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INGRESSO E FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA
MEMORIAL DE UM APRENDIZ DE PAJÉ NA UNIVERSIDADE: RELATOS DE APRENDIZADOS ACADÊMICOS E ESPIRITUAIS NO FORTALECIMENTO CULTURAL NUKINI
DESAFIOS DE ALUNOS INDÍGENAS HUNIKUÏ DA ALDEIA PINUYA EM TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA URBANA DE TARAUCÁ – ACRE
USO RECENTE DO NIXI PAE NUMA ALDEIA HUNI KUIN
QUATRO HISTÓRIAS DA FAMÍLIA: TRAJETÓRIAS DE VIDA DO POVO NAWA
VIDA E TRAJETÓRIA DE SIÃ E PARÃ PELA ATUAL TERRA INDÍGENA KATUQUINA KAXINAWÁ, FEIJÓ, ACRE
O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA ALDEIA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MÂNCIO LIMA - ACRE
CARTOGRAFIA HUNI KUIN DE SANTA ROSA DO PURUS
TRAJETÓRIA DE CONQUISTAS DA ALDEIA PINUYA: FORTALECIMENTOS E TRANSFORMAÇÕES DOS COSTUMES TRADICIONAIS HUNI KUÏ POR MEIO DA PAJELANÇA
NUKÛ BEYA SHARABU CULTURA DOS HUNI KUÏ DA TERRA INDÍGENA KAXINAWA NOVA OLINDA, RIO ENVIRA, FEIJÓ, ACRE

Fonte: dados da presente pesquisa, (*sic*).

No Quadro 1 utilizamos a nomenclatura das áreas de habilitação do curso registradas nos TCC; contudo, cumpre destacar que ao longo dos tempos houve uma alteração nas designações das áreas, uma vez que o PPC do curso foi submetido ao processo de reformulação. Assim, a área <Ciências da Natureza> foi substituída pela designação <Ciências>, <Ciências Sociais e Humanidades> por <Humanidades>. Com o intuito de organizar o nosso *corpus*, agrupamos em um mesmo grupo as áreas, considerando as informações apresentadas anteriormente quanto às mudanças de designações das áreas. Na Figura 2 apresentamos a representação da organização do nosso *corpus* de estudo.

**Figura 2** - Representação da organização do nosso *corpus* de estudo.



Fonte: dados da presente pesquisa.

A Figura 2 nos indica a quantidade de trabalhos presentes em cada *subcorpora*, a saber: 11 trabalhos da área de Ciências, 30 trabalhos da área de Humanidades e 24 trabalhos da área de Linguagens e Artes. Tendo em vista a quantidade de trabalhos identificados e os objetivos de nossa pesquisa, procedemos à etapa de seleção das fontes, momento em que houve a inclusão e o descarte de alguns TCC. O critério utilizado para o cumprimento dessa etapa considerou:

- a) Seleção dos trabalhos por turma;
- b) Seleção dos TCC por área;
- c) Seleção dos TCC por povo indígena.

Cumprida essa etapa, realizamos a tabulação dos trabalhos selecionados. Os dados foram organizados em dois quadros: Quadro 3 e Quadro 4, apresentados a seguir. Neles registramos as seguintes informações: (1) povo indígena; (2) área; (3) título do TCC; (4) autoria. Consideramos que essas informações são importantes para a compreensão sobre as contribuições que os discentes do CLI propõem para as suas comunidades.

**Quadro 03:** Lista de TCC da 1ª Turma, selecionados para análise: Formação Docente Indígena.

POVO	ÁREA	TÍTULO DO TCC	AUTORIA
Huni Kuĩ (Kaxinawá)	Linguagens e Artes	DICIONÁRIO BILÍNGUE ILUSTRADO HUNI KUĨ – PORTUGUÊS.	José Benedito Ferreira, Josimar Matos da Silva, Lenivaldo Paulino de Lima e Manoel de Paulo Saboia
		NIXPU PIMA: O RITUAL DE PASSAGEM DO POVO HUNI KUĨ.	Noberto Sales Kaxinawa
	Ciências Sociais e Humanidades	HUNI KUĨ YUNU: LEGUMES DO POVO HUNI KUĨ.	Aldenor Rodrigues da Silva
		NUKU KATXA NAWA: CHAMANDO FORÇA DE LEGUME.	Rufino Sales
Puyanawa	Linguagens e Artes	GLOSSÁRIO DA LÍNGUA PUYANAWA.	Eronilza de Lima e Silva
		PRODUÇÃO DE CARTILHA COM ILUSTRAÇÕES DA CULTURA MATERIAL PUYANAWA.	Davi Ferreira de Lima
	Ciências Sociais e Humanidades	AS PRÁTICAS DE USO DAS PALMEIRAS AÇAÍ, BACABA, PATUÁ E BURITI DO POVO INDÍGENA PUYANAWA COMO MEIO E SUBSISTÊNCIA.	Francisco Sérgio Rocha da Silva
		TECELAGEM MANUAL COM O CIPÓ TITICA ENTRE OS PUYANAWA.	Francisco Deyvety Santos da Silva
Nukini	Linguagens e Artes	CARTILHA SOBRE ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL DO POVO NUKINI.	Claudia Cordeiro Machado, Leila Silva de Souza Nukini, e Josimeire Cordeiro Machado
	Ciências Sociais e Humanidade	TRAJETÓRIA DE PAMANI PIXTARI PUXI NUKINI.	Eliana Costa de Oliveira
Yawanawa	Linguagens e Artes	NII NĀMĀ NUA YUINAHĀÛ – ANIMAIS SILVESTRES NA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL DOS YAWANAWA.	Albécia Brandão de Araújo e Leda Matilde Ferreira
	Ciências Sociais e Humanidade	CASAMENTO INTERÉTNICO E MUDANÇA SOCIAL NA TERRA INDÍGENA KATUKINA/KAXINAWA.	José Luiz Yauanawá
		YAWANAWA HĀU PITI.	Alderina Pequena Luisa da Silva Yawanawa
Manchineri	Linguagens e Artes	A LÍNGUA MANXINERU E A RELAÇÃO DE PARENTESCO JUNTO AOS ANIMAIS DA FLORESTA AMAZÔNICA.	Lucas Artur Brasil Manchineri

Jaminawa	Ciências Sociais e Humanidades	USI NAMEASH VIANA - SOMOS CASADOS DE VÁRIAS ETNIAS.	Júlio Raimundo Jaminawa
Marubo	Ciências Sociais e Humanidades	EM ARUÁ A ARTE MARUBO.	Maria Amélia de Oliveira Marubo
	Linguagens e Artes	GRAFISMOS KENE DO POVO MARUBO.	Raimunda Enes de Oliveira
Noke Koï (Katukina)	Ciências da Natureza	A ALIMENTAÇÃO E DIETA DO POVO NOKE KUÏ	Fernando Rosa da Silva Katukina
		MEIO AMBIENTE E A QUESTÃO DO LIXO NA ESCOLA ESTADUAL YOSITI SHOVO TAMÁKAYÃ E NAS ALDEIAS KATUKINA.	Edevaldo Gomes da Silva

Fonte: dados da presente pesquisa (*sic*).

De forma semelhante, considerando os objetivos da pesquisa e os critérios equivalentes a esta etapa, procedemos a seleção dos TCC da 2ª Turma que serão analisados posteriormente, e organizamos em forma de Quadro. A seguir, apresentamos a lista dos TCC da 2ª Turma, selecionados para análise.

**Quadro 04:** Lista de TCC da 2ª Turma, selecionados para análise: Licenciatura Indígena.

POVO	ÁREA	TÍTULO DO TCC	AUTORIA
Huni Kuï - Kaxinawá	Ciência	PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS NA ALDEIA PUPUNHA - ETNIA HUNI KUÏ YUBEKÊ.	Aldecino de Lima Barbosa
		ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA TERRA INDÍGENA KAXINAWÁ IGARAPÉ DO CAUCHO, TARAUCÁ, ACRE, BRASIL.	Maria Moreira de Araujo da Silva Kaxinawá
	Humanidades	OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO/PROFESSOR: INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA.	Ederlânio da Silva Ferreira Kaxinawá
		VIDA E TRAJETÓRIA DE SIÃ E PARÃ PELA ATUAL TERRA INDÍGENA KATUQUINA	Raimundo Décio Barbosa da Silva Bina



		KAXINAWÁ, FEIJÓ, ACRE.	
	Linguagens e Artes	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DOS KENE DE CESTARIAS HUNI HUÏ, DA ALDEIA NOVA LIBERDADE, SANTA ROSA DO PURUS, ACRE, BRASIL.	Isabel Nonato Nascimento Kaxinawá
		DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DO NIXI PAE, MAE SHANË KAITA (ALDEIA NOVA FRONTEIRA), SANTA ROSA DO PURUS, ACRE, BRASIL.	Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawá
Nukini	Ciências	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA FARINHA DE MACAXEIRA NA ALDEIA REPÚBLICA, DA TERRA INDÍGENA NUKINI, MUNICÍPIO DE MÂNCIO LIMA, ACRE, BRASIL.	Elias Silva de Souza
		CONSUMO DE QUELÔNIOS NA TERRA INDÍGENA NUKINI - SERRA DO DIVISOR - ACRE - BRASIL.	Alixandre da Costa Oliveira
	Humanidades	OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NUKINI NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA COMUNIDADE INDÍGENA REPÚBLICA.	Analice Ferreira da Costa
		OS DESAFIOS E CONQUISTAS DE ACADÊMICOS NUKINI NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA NA UFAC.	Joicilandia Silva Oliveira
	Linguagens e Artes	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DOS RITUAIS SAGRADOS NUKINÍ, ALDEIA RECANTO VERDE, MÂNCIO LIMA, ACRE, BRASIL.	Antonio Romilson Muniz da Conceição

		MYWI INUVAKEVU – NARRATIVAS ORAIS DOS FILHOS DA ONÇA.	Jueânias Costa do Nascimento
Nawa	Ciências	PLANTAS DE USO MEDICINAL DO POVO NAWA.	Aurizangela da Cruz Machado
	Humanidades	QUATRO HISTÓRIAS DA FAMÍLIA: TRAJETÓRIAS DE VIDA DO POVO NAWA.	Marinete Ramalho Izidio
	Linguagens e Artes	IDENTIDADE E RESGATE DA MEMÓRIA DO POVO NAWA ATRAVÉS DE NARRATIVAS ORAIS.	Aurora da Cruz Machado e Lucila da Costa Moreira
Apolima-Arara	Ciências	VALORIZAÇÃO DAS FRUTAS REGIONAIS COM UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS DA ETNIA APOLIMA ARARA.	Maria Vanuzia Rosas Macedo
	Humanidades	DEIXANDO RASTRO NA AREIA: CULTURA DE VIDA DO POVO DE THAUMATURGO DE AZEVEDO DIRÃO E SUAS ESPOSAS, NO RIO AMÔNIA, ACRE.	Gezuila de Azevedo Barbosa
		RELAÇÕES DE TRABALHO E HISTÓRIAS DA TERRA INDÍGENA ARARA DO RIO AMÔNIA, ACRE, BRASIL.	José Alisson Rosas Macedo
	Linguagens e Artes	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DA CAIÇUMA APOLIMA-ARARA, DA TERRA INDÍGENA ARARA DO RIO AMÔNIA, MARECHAL THAUMATURGO, ACRE, BRASIL	Antônia Damiana Marques Avelino
Shanenawa	Ciências	PRÁTICAS ALIMENTARES DO POVO SHANENAWÁ E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA ALDEIA MORADA NOVA, MUNICÍPIO DE FEIJÓ – ACRE.	Francisca das Chagas de Lima Apurinã <sup>13</sup>

Fonte: dados da presente pesquisa.

<sup>13</sup> A autora é da etnia Apurinã, porém vive com o povo Shanenawá há mais de 20 anos, sendo casada com um indígena Shanenawá.

Passadas essas etapas, realizamos a leitura de cada TCC, momento em que destacamos os objetivos, metodologia e os resultados. Essa etapa nos exigiu bastante atenção, uma vez que começamos a organizar esses trabalhos em subgrupos. De antemão, percebemos que há trabalhos em todas as áreas tanto com foco em ensino, quanto em questões culturais (revitalização de línguas, por exemplo). Identificamos que a maioria dos TCC apresenta certa preocupação com os processos de revitalização e fortalecimento da língua e da cultura, abordando desde processos alimentares, rituais típicos de cada povo e a própria língua local, evidenciando uma busca pela manutenção e valorização dos traços culturais que ainda permaneceram vivos.

A terceira etapa da pesquisa correspondeu a análise documental. A análise documental é uma abordagem qualitativa para obter informações significativas sobre um tema específico. Esta abordagem envolve a coleta, a organização e a análise de documentos produzidos por indivíduos ou organizações, geralmente com o objetivo de entender melhor um determinado fenômeno (KUMAR, 2017). A pesquisa em análise documental é um procedimento metodológico que visa extrair informações relevantes de um conjunto de documentos. Essa abordagem de pesquisa busca identificar e interpretar os significados e conceitos contidos nos documentos, bem como as relações entre eles. A pesquisa em análise documental envolve tanto a leitura quanto a análise das fontes documentais. O processo inclui a aplicação de técnicas de análise qualitativa, como a análise de conteúdo, a análise de discurso e a análise temática (KUMAR, 2017).

Para esta etapa, utilizamos a proposta de “Análise de Conteúdo” de Bardin (2011). Análise de Conteúdo de Bardin (2011) é um método de análise qualitativa que visa ajudar os pesquisadores a entender melhor o conteúdo de um texto ou conjunto de textos. A análise consiste em três etapas principais: leitura, análise de conteúdo e interpretação. O primeiro passo é ler o material de estudo com cuidado e anotar as ideias-chave e as informações importantes. Depois de ler o material, o pesquisador deve analisar os conteúdos presentes no texto. Uma análise de conteúdo envolve a identificação de temas, a organização do conteúdo e a interpretação das informações. Por fim, a interpretação envolve fazer conexões entre as informações da análise de conteúdo para chegar a conclusões sobre o significado e a relevância do material para a pesquisa. O objetivo é entender o que o material significa e como pode ser usado para a pesquisa em questão.

A partir do cumprimento dessas etapas, se tornou possível alcançar os objetivos que propomos neste estudo: Investigar as contribuições da formação de docentes indígenas, do Curso de Licenciatura Indígena (Ufac – CEL), para o ensino em comunidades tradicionais. No próximo capítulo, apresentamos os resultados e análise dos dados de nossa pesquisa.

#### **4 ANÁLISE, VALIDAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E INDICATIVOS DE RESULTADO**

---

---

Nesta seção, apresentamos os resultados e análise dos dados, considerando a investigação feita a partir dos PPP do CLI e análise dos TCC selecionados, com o intuito de identificarmos as contribuições das práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso tanto para o ensino em escolas indígenas do estado do Acre, quanto para o fortalecimento de políticas linguístico-culturais dessas comunidades de tradição.

Quando consideramos os dados presentes na Figura 1, intitulada “Mapa dos povos indígenas alcançados pelo curso Licenciatura Indígena - CLI da Ufac”, percebemos que 13 povos indígenas do estado do Acre já tiveram acesso ao ensino superior por meio da graduação no CLI da Ufac, além do povo Marubo, do Estado do Amazonas. Contudo, quando consideramos as informações presentes nos Quadros 01 e 02, percebemos que há disponíveis na Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul para pesquisa 65 TCC, sendo, 25 da 1ª Turma, conforme descrito no Quadro 01, e 40 da segunda Turma, registrados no Quadro 02.

Pelo Quadro 1 podemos perceber que os registros de Trabalhos de Conclusão de Curso contemplam as três áreas ofertadas no CLI, havendo um destaque para a área de Ciências Sociais e Humanidades, com 12 trabalhos; Linguagens e Artes, com 11 trabalhos; e Ciências da Natureza, com 02 trabalhos. Por sua vez, o Quadro 2 nos indicou que os Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos pelos discentes da segunda turma também contemplam as três áreas ofertadas no CLI, e de igual modo à turma anterior, há um destaque para a área de Humanidades, com 18 trabalhos; Linguagens e Artes, com 13 trabalhos; e Ciências, com 09 trabalhos.

É importante destacar que embora haja um volume maior de trabalhos na área de Humanidades, na educação escolar indígena o ensino é promovido a partir de uma abordagem multidisciplinar, ou seja, as relações com o espaço, o ambiente e as linguagens são objetos de reflexão e discussão independentemente da disciplina. Isso pode ser constatado tanto na escrita dos TCC quanto nas apresentações, onde os acadêmicos problematizavam a partir de seus objetos de estudo, outras questões comuns para a comunidade. Geralmente, o fio condutor de todas os objetos pesquisados era o ensino, embora não seja um núcleo específico no CLI. Como exemplo destacamos os seguintes TCC: (1) em Humanidades: Os efeitos da formação de professores indígenas Nukini na escola de ensino médio da comunidade indígena República;

(2) em Ciências: Meio ambiente e a questão do lixo na Escola Estadual Yositi Shovo Tamãkayã e nas Aldeias Katukina; (3) em Linguagens e Artes: Dicionário terminológico da caixuma Apolima-Arara, da Terra Indígena Arara do rio Amônia, Marechal Thaumaturgo, Acre, Brasil.

Nos que se refere à análise dos Quadro 3 e Quadro 4, selecionamos 02 trabalhos por área. Para a seleção, agrupamos os trabalhos por povo e quando havia número superior a 02, adotamos o processo de sorteio (considerando a importância de todos os trabalhos e a inexistência de critérios específicos para a elegibilidade da amostra). A nossa proposta com essa metodologia é mapear as pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos do CLI durante a graduação, no TCC, considerando cada povo que já teve acesso ao curso.

Infelizmente, não conseguimos acessar todos os trabalhos desenvolvidos pela 1ª turma, visto que não estavam disponíveis na biblioteca do Câmpus. Assim, não foi possível analisar nenhum trabalho dos povos Ashaninka, Shawãdawa e Shanenawa. Em contrapartida, no que se refere aos TCC da 2ª turma, tivemos acesso a todos, nas diferentes áreas e povos, por meio do acervo disponibilizado na Biblioteca Setorial. Entretanto, cumpre destacar a diversidade superior de povos indígenas que integravam a 1ª turma, quando comparado à 2ª turma; o que torna lamentável a ausência desse tipo de registro, dada a representatividade do CLI para a formação dos povos indígenas acreano.

Além disso, para a 1ª turma, identificamos que não há registro de pesquisa, a nível de TCC, em todas as áreas, nem para cada povo, conforme podemos verificar no Quadro 03. Do povo Huni Kuĩ/Kaxinawá, identificamos 02 TCC da área de Linguagens e Artes, intitulados “Dicionário bilíngue ilustrado Huni Kuĩ – Português” e “Nixpu Puma: o ritual de passagem do povo Huni Kuĩ”, e 02 trabalhos da área de Ciências Sociais e Humanidades, intitulados “Huni Kuĩ Yunu: legumes do povo Huni Kuĩ” e “Nuku Katxanawa: chamando força de legume”; no entanto, não identificamos nenhum trabalho na área de Ciências da Natureza.

Quanto ao povo Puyanawa, identificamos 02 trabalhos da área de Linguagens e Artes, sob os títulos “Glossário da Língua Puyanawa” e “Produção de cartilha com ilustrações da cultura material Puyanawa”; 02 trabalhos da área de Ciências Sociais e Humanidades, intitulados: “As práticas de uso das palmeiras açai, bacaba, patuá e buriti do povo indígena Puyanawa como meio de subsistência” e “Tecelagem manual com cipó titica entre o povo Puyanawa”. Assim como ocorreu com o povo Huni Kuĩ/Kaxinawá, não identificamos nenhuma pesquisa de TCC na área de Ciências da Natureza.

Em relação ao povo Nukiní, identificamos 01 trabalho da área de Linguagens e Artes, com o título “Cartilha sobre a alimentação tradicional do povo Nukini”, e 01 trabalho da área

de Ciências Sociais e Humanidades: “Trajetória de Pamani Pixtari Puxi Nukini”. Assim como identificado nos dois povos anteriormente mencionados, não encontramos registros de TCC desse povo na área de Ciências da Natureza na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul.

Quanto ao povo Yawanawa, pudemos constatar o registro de 01 trabalho de Linguagens e Artes, intitulado “Nii Nãmã Nua Yuinahãũ – animais silvestres na cultura material e imaterial dos Yawanawa”, e 02 de Ciências Sociais e Humanidades, com os títulos: “Casamento inter étnico e mudança social na terra indígena Katukina/Kaxinawa” e “Yawanawa Hãu Piti”. Do mesmo modo que mencionado acerca dos povos retrocitados, deste povo, não foi possível localizar naquela Biblioteca Setorial, nenhum trabalho na área de Ciências da Natureza.

Quanto ao povo Manchineri, localizamos 01 TCC da área de Linguagens e Artes, intitulado: “A língua manxineru e a relação de parentesco junto aos animais da floresta amazônica”. Não há registros de pesquisas nas outras áreas para esse povo. Por sua vez, sobre o povo Jaminawa, localizamos apenas 01 pesquisa na área de Ciências Sociais e Humanidades intitulada “Usi Nameash Viana - somos casados de várias etnias”, sem registros nas demais áreas.

Quando analisamos as pesquisas desenvolvidas pelo povo Marubo, identificamos 01 trabalho na área de Ciências Sociais e Humanidades, “Em aruá a arte Marubo”, e 01 trabalho de Linguagens e Artes, intitulado “Grafismos Kene do povo Marubo”. Não consta registro de pesquisas na área de Ciências da Natureza. No que se refere ao povo Noke Koĩ, encontramos 02 TCC na área de Ciências da Natureza, sem registro de pesquisas nas demais áreas.

A análise feita a partir dos dados apresentados no Quadro 3 e leitura dos TCC nos revelou a riqueza dos trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos. Podemos verificar um cuidado em relação às questões que envolvem os processos de fortalecimento da língua e da cultura dos povos, como exemplo disso, destacamos os trabalhos “Dicionário bilíngue ilustrado: huni kuĩ – português”, desenvolvido pelos discentes José Benedito Ferreira, Josimar Matos da Silva, Lenivaldo Paulino de Lima e Manoel de Paulo Saboia, do povo Huni Kuĩ; e o “Glossário da Língua Puyanawa”, de Eronilza de Lima e Silva. Ambas pesquisas demonstram o interesse direto com o registro da língua, e têm como público-alvo os alunos das escolas indígenas das comunidades. Sobre isso, nos chama atenção a situação linguística desses dois povos: Huni Kuĩ e Puyanawa. Enquanto este enfrenta o processo de revitalização linguística, aquele passa por um período de fortalecimento linguístico; ou seja, são povos indígenas que se encontram linguísticas distintas. Mesmo assim, eles reconhecem que a escola indígena,

consequentemente a educação, é o caminho adequado para o desenvolvimento de políticas linguísticas que visem a valorização tanto das línguas quanto da cultura.

Vale ressaltar que essa preocupação não é somente dos acadêmicos que desenvolveram trabalhos na área de Linguagens e Artes; na área de Ciências Sociais e Humanidades percebemos maior preocupação em pesquisarem questões relacionadas aos costumes, como percebemos nos TCC: “Trajetória de Pamani Pixtari Puxi Nukini”, de Eliana Costa de Oliveira, representante do povo Nukini; o “Casamento interétnico e mudança social na terra indígena Katukina/Kaxinawa”, de José Luiz Yauanawá, do povo Yawanawá; “Usi Nameash Viana - somos casados de várias etnias”, de Júlio Raimundo Jaminawa, representante do povo Jaminawa. Ao analisarmos os objetos de estudo, justificativas e objetivos desses TCC, identificamos que o interesse pelo desenvolvimento dessas pesquisas se deu pelo desejo de despertar nas gerações futuras o interesse e valorização das culturas indígenas, possibilitando que os mais jovens se reconheçam enquanto importantes membros para a manutenção da cultura. Uma das grandes preocupações dos pesquisadores é o movimento migratório, cada vez mais frequente, de jovens indígenas para fora das TI. Como consequência, segundo os relatos apresentados nos textos, há uma redução do número de falantes da língua nas comunidades. No entanto, eles demonstram nas pesquisas o esforço empreendido para superar esse desafio; e reconhecem a escola indígena como a principal instituição pública para colaborar com esse processo.

Em relação aos trabalhos na área de Ciências da Natureza, apesar de termos conseguido acesso a apenas 02 títulos do povo Noke Koï (Katukina), a saber: “A alimentação e dieta do povo Noke Kuĩ”, de Fernando Rosa da Silva Katukina; “Meio ambiente e a questão do lixo na Escola Estadual Yositi Shovo Tamãkayã e nas aldeias Katukina”, de Edevaldo Gomes da Silva, a análise dos TCC nos mostrou mais uma vez o reconhecimento dos povos indígenas ao papel da escola indígena, enquanto instituição do Estado que colabora para a promoção do sujeito na comunidade em geral. Os discentes propõem que os produtos de suas pesquisas sirvam como material didático para o ensino de Ciências nas escolas indígenas.

O fato de haver apenas dois registros de TCC da área de Ciências da Natureza nos fez refletir sobre a possibilidade dos demais acadêmicos não terem o interesse em desenvolverem pesquisas nessa área. Contudo, ao analisarmos os demais TCC selecionados para a nossa pesquisa, identificamos uma grande preocupação dos acadêmicos em questões relacionadas à preservação das riquezas naturais para a manutenção das comunidades. Assim, nos questionamos se a ausência desses registros foi uma opção, de fato, dos alunos em não pesquisarem na área de Ciências da Natureza, ou algum problema no momento de depositar os



trabalhos na Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul, já que o número de trabalhos encontrados é inferior ao número de alunos formados no CLI, mesmo considerando os TCC produzidos em dupla e/ou grupo.

Do mesmo modo, os dados presentes no Quadro 3 também nos revelaram que não há registro de material dos povos Ashaninka, Shawãdawa, Yawanawá e Shanenanawa arquivados naquela Biblioteca Setorial, nos fazendo deduzir, portanto, que os representantes acadêmicos apesar de terem colado grau, não realizaram a entrega da versão final do TCC na instituição.

No que diz respeito aos TCC desenvolvidos pelos acadêmicos da 2ª Turma, e considerando os dados registrados no Quadro 4, identificamos para o povo Huni Kuĩ/Kaxinawá, 02 TCC da área de Ciências, intitulados: “Produção de tintas naturais na aldeia pupunha - etnia Huni Kuĩ Yubekẽ”, de Aldecino de Lima Barbosa; “Ensino de Ciências para alunos com deficiência: uma experiência prática na terra indígena Kaxinawá igarapé do Caucho, Tarauacá, Acre, Brasil”, de Maria Moreira de Araújo da Silva Kaxinawá. Além desses, tivemos acesso a 02 TCC da área de Humanidades, intitulados: “Os caminhos de construção de minha formação/professor: ingresso no curso de licenciatura indígena”, de Ederlânio da Silva Ferreira Kaxinawá; “Vida e trajetória de Siã e Parã pela atual terra indígena Katuquina Kaxinawá, Feijó-Acre”, de Raimundo Décio Barbosa da Silva. Seguindo a metodologia de nossa pesquisa, identificamos, ainda, 02 TCC de Linguagens e Artes, a saber: “Dicionário terminológico dos kene de cestarias Huni Kuĩ, da aldeia Nova Liberdade, Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil”, de Isabel Nonato Nascimento Kaxinawá; e “Dicionário terminológico do nixi pae, mae shanẽ kaita (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil”, de Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawá.

Em relação ao povo Nukiní, registramos 02 TCC da área de Ciências: “O processo de produção da farinha de macaxeira na aldeia República, da terra indígena Nukiní, município de Mâncio Lima, Acre, Brasil”, de Elias Silva de Souza; “Consumo de quelônios na terra indígena Nukiní – Serra do Divisor – Acre – Brasil”, de Alixandre da Costa Oliveira; e 02 TCC da área de Humanidades: “Os efeitos da formação de professores indígenas Nukiní na escola de ensino médio da comunidade indígena República”, de Analice Ferreira da Costa; “Os desafios e conquistas de acadêmicos Nukini no processo de formação do curso de licenciatura indígena na Ufac”, de Joicilandia Silva Oliveira; ainda, 02 TCC de Linguagens e Artes, intitulados: “Dicionário terminológico dos rituais sagrados Nukiní, aldeia Recanto Verde, Mâncio Lima, Acre, Brasil”, de Antonio Romilson Muniz da Conceição, “Mywi inuvakevu – Narrativas orais dos filhos da onça”, de Jueânias Costa do Nascimento;

Sobre o povo Nawa, registramos 01 TCC da área de Ciências, intitulado: “Plantas de uso medicinal do povo Nawa”, de Aurizangela da Cruz Machado; e 01 TCC de Humanidades: “Quatro histórias da família: Trajetórias de vida do povo Nawa”, de Marinete Ramalho Izidio; havendo 01 TCC da área de Linguagens e Artes: “Identidade e resgate da memória do povo Nawa através de narrativas orais”, de Aurora da Cruz Machado e Lucila da Costa Moreira;

Em relação ao povo Apolima-Arara, analisamos 01 TCC na área de Ciências: “Valorização das frutas regionais com utilização de jogos didáticos da etnia Apolima Arara”, de Maria Vanuzia Rosas Macedo; 02 TCC da área de Humanidades: “Deixando rastro na areia: cultura de vida do povo de Thaumaturgo de Azevedo Dirão e suas esposas, no rio Amônia, Acre”, de Gezuila de Azevedo Barbosa; “Relações de trabalho e histórias da terra indígena Arara do rio Amônia, Acre, Brasil”, de José Alisson Rosas Macedo. Na área de Linguagens e Artes, registramos 01 TCC: “Dicionário terminológico da caiçuma Apolima-Arara, da terra indígena Arara do rio Amônia, Marechal Thaumaturgo, Acre, Brasil”, de Antônia Damiana Marques Avelino.

A respeito do povo Shanenawa, identificamos 01 TCC da área de Ciência: intitulado “Práticas alimentares do povo Shanenawá e suas transformações na aldeia Morada Nova, município de Feijó – Acre”, de Francisca das Chagas de Lima Apurinã. Sobre isso, cumpre destacar que apesar de discente ser de natureza Apurinã, não há registro sobre esse povo, visto que por matrimônio, ela adotou a cultura do povo Shanenawa e se sente representada por esse povo. De posse dos dados, constatamos que há o registro de pesquisas realizadas por todos os alunos matriculados na 2ª turma – ao contrário do que identificamos com a 1ª turma.

Ao analisarmos os TCC selecionados, podemos perceber que os acadêmicos da 2ª turma também possuem uma inquietação acerca da manutenção e preservação da língua originária, bem como da cultura de seus povos. Em todos os trabalhos, notamos que as pesquisas demonstram que a língua está diretamente ligada a origem, identidade, valores éticos ancestrais, religiosidade, conhecimentos medicinais e da fauna e flora de suas comunidades, além de conhecimentos sobre o sistema próprio de organização social. E todos esses aspectos destacam a importância cultural da preservação das línguas.

A exemplo disso, verificamos que dos 04 povos que desenvolveram trabalhos na área de Linguagens e Artes, 03 realizaram pesquisas que culminaram na produção de dicionários: “Dicionário terminológico dos kene de cestarias Huni Kuĩ, da aldeia Nova Liberdade, Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil”, de Isabel Nonato Nascimento Kaxinawá; “Dicionário terminológico do nixi pae, Mae Shanë Kaita (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus,

Acre, Brasil”, de Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawá; ambos do povo Huni Kuĩ. Além do “Dicionário terminológico dos rituais sagrados Nukiní, aldeia Recanto Verde, Mâncio Lima, Acre, Brasil”, de Antônio Romilson Muniz da Conceição, do povo Nukini; e o “Dicionário terminológico da caiçuma Apolima-Arara, da terra indígena Arara do rio Amônia, marechal Thaumaturgo, Acre, Brasil”, de Antônia Damiana Marques Avelino, do povo Apolima Arara. Em todos os casos, os acadêmicos demonstram a preocupação em evidenciar elementos culturais de seus povos, a tempo que fazem o registro em forma de obras terminográficas. Em suas pesquisas, eles destacam a importância de que os indígenas sejam os responsáveis por registrar a própria língua, considerando o aspecto dinâmico que envolve os estudos dos léxicos geral, especializados e dialetais.

Na mesma área, destacamos, ainda as pesquisas: “Mywi inuvakevu – Narrativas orais dos filhos da onça”, de Jueânias Costa do Nascimento, Nukini; e “Identidade e resgate da memória do povo Nawa através de narrativas orais”, de Aurora da Cruz Machado e Lucila da Costa Moreira; ambas do povo Nawa. Sobre essas duas pesquisas, nos chamou atenção a preocupação das acadêmicas com a tradição oral das culturas indígenas. O interesse em registrar as narrativas orais se deve ao paulatino desaparecimento dessa tradição nas comunidades, uma vez que os anciões (contadores de histórias) estão morrendo ou não conseguem mais fazer essa atividade por causa da idade avançada. Nas duas pesquisas, as acadêmicas reconhecem a importância da escrita, mas evidenciam que as línguas indígenas são línguas de oralidade, e que por isso, se constituem de narrativas e memórias que devem ser revisitadas e valorizadas tanto pelos membros da comunidade, quanto pelos demais membros da sociedade em geral.

Além da preocupação com aspectos linguísticos, identificamos o interesse dos discentes em registrar a trajetória acadêmica que fizeram até a conclusão do CLI, tal como podemos verificar em: “Os caminhos de construção de minha formação/professor: ingresso no curso de licenciatura indígena”, de Ederlânio da Silva Ferreira Kaxinawá, representante do povo Huni Kuĩ; “Os efeitos da formação de professores indígenas Nukini na escola de ensino médio da comunidade indígena República”, de Analice Ferreira da Costa; “Os desafios e conquistas de acadêmicos Nukini no processo de formação do curso de licenciatura indígena na Ufac”, de Joicilandia Silva Oliveira. Em todos eles, vemos o registro do caminho e os obstáculos enfrentados, bem como os efeitos positivos da formação acadêmica a nível de graduação. Segundo dados das pesquisas, eles consideram que a Ufac, por meio do CLI, colabora para o processo de qualificação dos profissionais indígenas nas comunidades em que atuam,

possibilitando a valorização dos conhecimentos tradicionais, e propiciando meios para a efetiva educação escolar indígena diferenciada.

Também nos chamou atenção o resgate histórico registrado em praticamente todas as pesquisas; sendo que em alguns casos, vemos o registro do percurso histórico dos lideranças como objeto de estudo, conforme as pesquisas: “Quatro histórias da família: trajetórias de vida do povo Nawa”, de Marinete Ramalho Izidio; “Deixando rastro na areia: cultura de vida do povo de Thaumaturgo de Azevedo Dirão e suas esposas, no rio Amônia, Acre”, de Gezuila de Azevedo Barbosa; dos povos Nawa e Apolima-Arara, respectivamente. Tais estudos também estão destinados para o ensino em sala de aula; uma vez que os pesquisadores consideram a importância de que a comunidade conheça e valorize a trajetória histórica do povo.

Na área de Ciências, o estudante Aldecino de Lima Barbosa, do povo Kaxinawá/Huni Kuĩ, produziu um trabalho acerca da “Produção de tintas naturais na aldeia pupunha - etnia Huni Kuĩ Yubekê”, que permitiu constatar que a prática de produção de tintas naturais com a Muka Himia, planta nativa da região Amazônica, é de simples realização, podendo ser inserido no contexto escolar, enriquecendo as práticas artísticas e culturais na formação escolar e cidadã das escolas indígenas. Sobre essa pesquisa, destacamos o cuidado do acadêmico em evidenciar a importância de preservar a natureza, mostrando alguns benefícios que a sustentabilidade ambiental proporciona para a permanência das tradições indígenas.

Na mesma área, destacamos, ainda, para a nossa pesquisa, o estudo desenvolvido por Maria Moreira de Araújo da Silva Kaxinawá, intitulado “Ensino de Ciências para alunos com deficiência: uma experiência prática na terra indígena Kaxinawá Igarapé do Caucho, Tarauacá, Acre, Brasil”. A pesquisa de Maria Moreira Kaxinawá merece destaque pela temática inclusiva, revelando que os acadêmicos reconhecem as políticas que regem o ensino na atualidade. No entanto, a pesquisadora demonstra preocupação com a pouca informação acerca da educação inclusiva na comunidade em que atua; e evidencia a necessidade das escolas indígenas considerarem a possibilidade de pessoas com deficiência serem introduzidas nas escolas, com acesso a todos os ambientes, bem como dos conteúdos, além de acompanhamento especializado.

Nessa área também percebemos a preocupação dos estudantes acerca do registro do legado cultural dos povos indígenas acerca da alimentação e da medicina da floresta, que tem singular relevância para a formação da identidade cultural dos povos originários, como vemos nos trabalhos de Elias Silva de Souza, do povo Nukini, “O processo de produção da farinha de macaxeira na aldeia República, da terra indígena Nukini, município de Mâncio Lima, Acre, Brasil”; “Consumo de quelônios na terra indígena Nukini - Serra do Divisor - Acre – Brasil”;

de Alixandre da Costa Oliveira; “Práticas alimentares do povo Shanenawá e suas transformações na aldeia Morada Nova, município de Feijó – Acre”, de Francisca das Chagas de Lima Apurinã, do povo Shanenawa; “Plantas de uso medicinal do povo Nawa”, de Aurizangela da Cruz Machado, do povo Nawa; além do TCC de Maria Vanuzia Rosas Macedo, povo Apolima-Arara sobre “Valorização das frutas regionais com utilização de jogos didáticos da etnia Apolima-Arara”.

Em todos os TCC analisados, identificamos a preocupação dos acadêmicos tanto em valorizar suas línguas e culturas, quanto o interesse para que suas tradições sejam reconhecidas e respeitadas por todos. No próximo capítulo apresentamos a conclusão de nossa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A presente pesquisa intitulada “As contribuições do Curso de Licenciatura Indígena (Cel - Ufac) para a Educação Escolar Indígena do Estado do Acre”, tem como objeto de estudo investigar o processo de formação de acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena, da Universidade Federal do Acre – Câmpus Cruzeiro do Sul. Logo, propomos como objetivo geral “investigar as contribuições da formação de docentes indígenas, do Curso de Licenciatura Indígena (Ufac – CEL) para o ensino em comunidades tradicionais, considerando as proposições registradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das duas primeiras turmas”. Como objetivos específicos propomos: (1) organizar um *corpus* de estudo composto pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciados, considerando as três habilitações ofertadas: Linguagens e Artes, Humanidades, Ciências; (2) mapear os TCC desenvolvidos pelos licenciados, verificando as propostas de contribuições para o processo de fortalecimento linguístico-cultural dos povos que pertencem; (3) colaborar com as pesquisas sobre a formação de populações indígenas em universidades públicas.

Sobre o CLI, destacamos que é o único da região, assim como da Ufac. Ele atende a uma demanda antiga da população indígena do estado do Acre que buscava uma formação específica voltada para a educação escolar indígena. Ao longo dos anos, o CLI acolheu um número significativo de alunos, a maioria deles professores indígenas de diferentes etnias, a saber: Huni Kuĩ/Kaxinawá, Nukiní, Nawa, Apolima-Arara, Ashaninka, Puyanawa, Shawãdawa, Noke Koĩ/Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa, e 01 do estado do Amazonas: Marubo. Essa diversidade étnica contribui para a construção de um ambiente acadêmico enriquecedor que promove o intercâmbio de conhecimentos e a valorização dos saberes tradicionais das comunidades indígenas da região.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, fazendo uso de fontes bibliográficas e documentais que nos permitissem o desenvolvimento do estudo. Assim, optamos por analisar os TCC produzidos pelos acadêmicos das duas primeiras turmas do CLI. Dos 65 TCC identificados na Biblioteca Setorial do Câmpus Cruzeiro do Sul, analisamos 40 TCC das duas turmas do CLI. Os resultados obtidos revelaram a importância e o impacto positivo do Curso de Licenciatura Indígena na formação de professores indígenas.

A análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso revelou que as pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos do CLI visam o fortalecimento linguístico cultural dos povos indígenas de nosso estado. Logo, percebemos que as três áreas de conhecimentos propostas pelo CLI conseguem atender significativamente essa demanda do público-alvo. Além disso, destacamos a subárea de educação que está inserida nas demais áreas ao longo do curso, o que justifica a formação em licenciatura e dar suporte para que os acadêmicos possam pensar os conteúdos desenvolvidos durante o curso a partir das seguintes perspectivas: linguagens, cultura, meio ambiente, ensino.

Quanto ao nosso interesse em “mapear os TCC desenvolvidos pelos licenciados, verificando as propostas de contribuições para o processo de fortalecimento linguístico-cultural dos povos que pertencem”, identificamos que dos 12 povos indígenas do estado do Acre, há o registro de pesquisas desenvolvidas por 10 povos, a saber: Huni Kuĩ/Kaxinawá, Nukiní, Nawa, Apolima-Arara, Puyanawa, Noke Koĩ/Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa, além do povo Marubo do estado do Amazonas. Sobre esses povos, constatamos o interesse em contribuir com os processos de revitalização e fortalecimento das línguas e culturas, a partir do desenvolvimento de diferentes temáticas, geralmente, destinadas para o ensino em escolas indígenas.

Apesar disso, não conseguimos acesso às pesquisas desenvolvidas pelos povos Ashaninka, Shawãdawa, o que nos impossibilita compreender como esses povos estão pensando as questões linguísticas e culturais a partir da colaboração do CLI. Mesmo assim, nos chamou atenção a organização que ocorre nas escolhas das áreas de formação dos acadêmicos no momento em que ingressam nos estudos aprofundados. A decisão é tomada de forma coletiva nas comunidades indígenas, em conjunto com as lideranças, levando em consideração as necessidades específicas de cada comunidade. Dessa forma, é possível garantir que profissionais das diversas áreas, como Linguagens e Artes, Humanidades e Ciências, sejam direcionados para atender às demandas específicas das comunidades.

Também evidenciamos o esforço coletivo da comunidade indígena, proporcionando condições para que os parentes venham para a cidade integrar o curso e o apoio das famílias. No entanto, ainda precisamos (re)pensar sobre as condições desses acadêmicos na cidade, com limitações de várias ordens, tais como: transporte, estadia, alimentação, acesso à internet, acesso a equipamentos tecnológicos etc. Alguns trazem artesanatos para serem vendidos na cidade, como forma de adquirir uma renda extra, mas nem sempre têm sucesso nas vendas; outros, contratam alugueis em áreas perigosas da cidade, ficando a mercê da própria sorte.

É preciso que o Estado e a universidade dialoguem mais sobre essas questões que consideramos não pertinentes para a qualidade da formação dos acadêmicos. Além disso, é muito importante que a universidade busque alternativas que possibilitem o ingresso regular de alunos indígenas, tal como propõe o PPC do curso; pois, apesar de toda a colaboração da instituição para a melhoria do ensino nas escolas indígenas do estado do Acre e regiões circunvizinhas, não podemos deixar de refletir sobre a quantidade de turmas formadas desde a criação do curso – atualmente, apenas duas.

Apesar das limitações, destacamos a qualidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos pelos acadêmicos. Observamos o empenho em desenvolver materiais didáticos que possam ser utilizados nas escolas indígenas, tanto para o ensino das línguas indígenas quanto para outras áreas do conhecimento, como ciências por exemplo. Mesmo em um contexto de revitalização e fortalecimento das línguas indígenas, os TCC são registrados em língua portuguesa e línguas indígenas, haja visto que a língua portuguesa é uma língua de influência nas comunidades; sendo em alguns casos, a primeira língua. Além disso, precisamos considerar que os professores que atuam no CLI não são indígenas. Mesmo assim, percebemos o cuidado e respeito dos docentes do curso para lidar com as questões que envolvem os conteúdos programáticos e os saberes tradicionais.

Diante dos resultados obtidos, é evidente que o Curso de Licenciatura Indígena desempenha um papel de grande importância para o fortalecimento da educação escolar indígena no estado do Acre, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de políticas linguísticas e culturais que são planejadas pelas comunidades indígenas.



## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.

ANTUNES, Cláudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 7, número especial, p. 107-131, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERG, Heidi Soraia; ALBIQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; POJO, Eliana Campos. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília: 2008.

BORGES, M. F. S. O.; SILVA, I. F.; KOIFMAN, R. Histórico social, demográfico e de saúde dos povos indígenas do estado do Acre, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 6, p. 2237-2246, 2020.

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil).

BRASIL. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental-** Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019pdf/135951-rcp002-19/file>

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, D. **Abordagem Qualitativa: Métodos e Exemplos de Pesquisa**, 2020. Disponível em: <<https://www.dicasdeenfermagem.com.br/abordagem-qualitativa/>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Apresentação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 7-11, 2003.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita; AQUINO, Terri Valle de. **Povos e terras indígenas no Estado do Acre**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais, 2005.

KRENAK, Ailton. Genocídio e resgate dos “Botocudo”. **Estudos avançados**, v. 23, n. 65, 2009.

KUMAR, S. **Análise Documental: Conceitos, Técnicas e Aplicações**. Nova York, EUA: Nova Publishers, 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **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.

LOBO, Marinete Moura da Silva. **Formação de professores indígenas: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2018.

MAGALHÃES, Éden. 500 anos de resistência e luta pela vida. In: ACRE. **História Indígena da Amazônia Ocidental**. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM), 2002.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de Professores Indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 7-29, 2000.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO, João Paulo. **A formação de professores indígenas no Brasil**. *Unesco & Ciência - ACHS Joaçaba*, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Do curso de formação docente para indígenas ao curso de licenciatura indígena – UFAC**. In: SILVA, José Alessandro Cândido da.; SCHEIBEL, Maria Fani; SHITSUKA, Ricardo (Orgs). Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020.

SILVA, Maria Rodrigues da. Um pouco sobre a história dos Povos Indígenas no Acre. In: ACRE. **Povos indígenas no Acre**. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour - FEM, 2020.

SILVA, José Alessandro Cândido da; GOMES, Adevânia da Silva. Formação superior para docentes indígenas no Acre: Do sonho à realidade. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1:: n.2 Jul : Dez :: 2020. p. 1- 754 ISSN 2675-6781.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da história indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas**. UFAC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena**. UFAC, 2015.