



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LEILA TAVARES SILVA DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE

Rio Branco - AC

2023

LEILA TAVARES SILVA DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Rio Branco – Acre

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

N244p Nascimento, Leila Tavares Silva do, 1980 -
A política de escolarização indígena no estado do Acre / Leila Tavares Silva
do Nascimento; Orientadora: Dr^a. Lúcia de Fátima Melo. -2023.
215 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação Mestrado em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Educação indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Povos indígenas
acrianos. I. Melo, Lúcia de Fátima (orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

LEILA TAVARES SILVA DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Aprovada em 21 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo - Orientadora
Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado – Examinadora Interna
Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Idemar Vizolli – Examinador Externo
Universidade Federal de Tocantins - UFT

Rio Branco/AC
2023

Às minhas filhas: Íris, Lis e Alice, flores do meu jardim da vida.

À minha querida avó Maria das Dores, *in memoriam*, e ao meu avô Francisco Horácio, ambos exemplos de vida, caráter, simplicidade, cuidado e amor.

Aos meus pais: Rita Francisca da Silva e Josafá Tavares da Silva, por me deixarem/ensinarem a caminhar sozinha e pelo incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus: pela proteção, calma, alento, por desanuviar o meu caminho, por manter a luz da minha esperança acesa e não me deixar desistir em face às situações de turbulência e exaustão mental.

À minha família pelo amor incondicional.

Ao Carlos Nascimento, companheiro de vida, pela escuta, diálogo e auxílio durante a pesquisa.

Ao meu irmão, Francisco Carlos Tavares da Silva, pelas palavras de conforto e apoio quando precisei.

Ao meu irmão, Luciano Tavares da Silva, por fazer parte da minha história e me acolher em Rio Branco, Acre.

À minha irmã, Maria Aparecida da Silva, por ser quem é: forte, guerreira e lídima.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo, pela forma e sabedoria como conduziu o processo de orientação deste trabalho e, sobretudo, por me incentivar e estender as mãos quando mais necessitei.

À Universidade Federal do Acre (UFAC) e aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC), em especial, àqueles que fizeram parte do meu processo formativo durante o curso de Mestrado: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima, Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno e Profa. Dra. Viviane Fernanda Hojas, agradeço a todos(as) pelos conhecimentos compartilhados nas aulas síncronas e assíncronas (*via google meet*) no período da pandemia.

Ao Prof. Dr. Gilberto Francisco Dalmolin pela gentileza em fornecer materiais de leitura que possibilitaram o meu caminhar atento e sensível durante a pesquisa.

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado do PPGE/UFAC e Prof. Dr. Idemar Vizolli, do PPGE/UFT, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos companheiros, companheiras e “campanheiros(as)” de turma, pela amizade e contribuições durante a trajetória e desafios do Mestrado, em especial às colegas Beatriz Tayná Souza Brito, Sernízia de Araújo Correia, Mirla de Oliveira Lopes de Holanda e Souza e Ozana Costa de Oliveira.

Ao Prof. Ms. Falcão Francisco Charles Fernandes, chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND/ACRE), pelos dados fornecidos referentes às escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre.

À Fabiana de Brito Rocha, assessora pedagógica do DEEIND/AC, pela receptividade, carinho e atenção dispensada nos momentos em que a procurei.

Aos povos indígenas do Acre, em especial aos Huni Kuĩ e Madijá, que fizeram parte do meu cotidiano na escola Nazira Anute de Lima, em Manoel Urbano, e me inspiraram a produzir este trabalho e a viver as trilhas da educação escolar indígena.

Ao Esvanei Matucari Teixeira, *in memoriam*, indígena do povo Chiquitano de Cáceres, Mato Grosso, por compartilhar comigo momentos mágicos de poesia e sua amizade mais sincera.

Entre Noel e os Índios

*Em Vila Rosali Noel Nutels repousa
do desamor alheio aos índios
e de seu próprio amor maior aos índios.
Como se os bastos bigodes perguntassem:
Valeu a pena?
Valeu a pena gritar em várias línguas
e conferências e entrevistas e países
que a civilização às vezes é assassina?
Valeu, valeu a pena
criar unidades sanitárias aéreas
para salvar os remanescentes
das vítimas de posseiros, madeireiros, traficantes
burocratas et reliqua,
que tiram a felicidade aos simples
e em troca lhes atiram de presente
o samburá de espelhos, canivetes,
tuberculose e sífilis?
Noel baixa de helicóptero
e vê a fome à beira d'água trêmula de peixes.
Homens esquecidos do arco-e-flecha
deixam-se consumir em nome
da integração que desintegra
a raiz do ser e do viver.
“Vocês têm obrigação de usar calça
camisa paletó sapato e lenço,
enquanto no Leblon nos despedimos
de toda convenção, e viva a natureza...”
Noel, tu o disseste:
A civilização que sacrifica
povos e culturas antiquíssimas
é uma farsa amoral.
(...)
Valeu, Noel, a pena
seguir a traça de Rondon
e de Nimuendaju,
mãos dadas com Orlando e Claudio Vilas-Boas
sob o olhar de Darcy Ribeiro,
e voar e baixar e assistir e prover
e alertar e verberar
para que fique ao menos no espaço
este signo de amor compreensivo e ardente
que foi a tua vida sertaneja,
a tua vida iluminada,
e tua generosa decepção.*

*Carlos Drummond de Andrade, In:
“As impurezas do branco”, 1973.*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral deslindar as políticas públicas elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988 que tratam e fundamentam a educação escolar indígena no estado do Acre. Para o alcance desse objetivo, imergimos na trama da historicidade acerca da educação escolar indígena no Brasil, e a partir dela, instigamo-nos aos seguintes desafios: compreender as perspectivas e finalidades da educação ofertada aos indígenas até a fase histórica em que o acesso à educação escolar por esses povos é vislumbrado como um instrumento de reafirmação identitária, linguística e de resistência histórico-política; especificar quais os princípios e os documentos oficiais que normatizam a educação escolar indígena no território acreano; relacionar as ações políticas empreendidas no governo presidencial brasileiro do período de 2019 a 2022 e suas reverberações nas políticas públicas que contemplam os povos indígenas, sobretudo, as que tratam da educação escolar indígena; identificar os agentes sociais que participaram e participam do processo de escolarização indígena no estado do Acre e de que maneira eles teceram esse processo; verificar quais ações educacionais foram/são articuladas junto aos povos indígenas pelo DEEIND/Acre, órgão de representação da Secretaria de Estado de Educação do Acre, responsável pela educação escolar indígena na rede estadual de ensino. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois investiga aspectos subjetivos de um dado fenômeno social, no intuito de compreender os diferentes contextos que compõem o processo de produção da política educacional a partir da CF/1988, e que tem como público beneficiário/interessado os povos indígenas. O estudo utilizou como metodologias a pesquisa bibliográfica e documental, e foi composta pelo levantamento, sistematização e análise de vários documentos oficiais que apresentam em sua finalidade a garantia do direito à educação diferenciada, valorização das línguas e culturas indígenas. Assim, compôs o corpus da análise: a CF/1988; o Decreto 26/1991; a Lei 9.394/1996 (LDB); o Parecer 14/1999; a Resolução 03/1999; a Lei 10.172/2001 (PNE); o Decreto 6.861/2009; a Resolução 5/2012; a Lei 13.005/2014 (PNE); a Resolução CEE/AC n.º 273/2014; a Lei n.º 3.466/2018; a Lei n.º 3.467/2018; a Resolução CEE/AC n.º 352/2019 e o Parecer CEE/AC n.º 44/2021. Dialogamos com os (as) seguintes autores (as) indígenas e não indígenas: Gersem Baniwa (2006, 2007, 2012, e 2017); Kaxinawá et al. (2002); Arara (1996); Munduruku (2012); Monte (1987, 1996 e 2000); Feitosa (2018); Feitosa e Vizolli (2019); Fleuri (2003); Dalmolin (2003, 2004 e 2007); Melià (1979, 1999); Coelho (2005); Cunha (1992); Orlandi (2008) e Santos (2007). Com base nos estudos teóricos e nos documentos levantados, verificamos que os dispositivos oficiais veiculam a valorização dos povos indígenas, suas línguas e formulação própria de saberes, no entanto, a legislação brasileira que preconiza a garantia desses direitos educacionais aos indígenas, é a mesma que os cerceia ao pleno acesso à escola diferenciada em razão dos elementos burocráticos e administrativos que se impõe ao espaço escolar enquanto instituição social construída, em sua totalidade, com base na cultura ocidental. Desse modo, são muitos os desafios a serem enfrentados para a estruturação do almejado projeto de escola que atenda às necessidades educacionais dos distintos povos indígenas do Acre.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação escolar indígena. Educação escolar indígena no estado do Acre. Povos indígenas acreanos. Política indigenista pós-CF/1988.

ABSTRACT

This research has the general objective of unraveling the public policies elaborated from the Federal Constitution of 1988 that deal with and base indigenous school education in the state of Acre. To achieve this objective, we immersed ourselves in the plot of historicity about indigenous school education in Brazil, and from there, we instigated the following challenges: understand the perspectives and purposes of education offered to indigenous peoples up to the historical phase in which access to school education by these peoples is envisioned as an instrument of identity, linguistic reaffirmation and historical-political resistance; specify the principles and official documents that regulate indigenous school education in Acre; relate the political actions undertaken in the Brazilian presidential government from 2019 to 2022 and their reverberations in public policies that contemplate indigenous peoples, especially those dealing with indigenous school education; identify the social agents who participated and participate in the indigenous schooling process in the state of Acre and how they wove this process; verify which educational actions were/are articulated with the indigenous peoples by DEEIND/Acre, representative body of the State Department of Education of Acre, responsible for indigenous school education in the state education network. The research follows a qualitative approach, as it investigates subjective aspects of a given social phenomenon, in order to understand the different contexts that make up the educational policy production process from the CF/1988, and whose beneficiary/interested public is the people indigenous. The study used bibliographical and documentary research as methodologies, and was composed of the survey, systematization and analysis of several official documents that present in their purpose the guarantee of the right to differentiated education, appreciation of indigenous languages and cultures. Thus, the corpus of analysis was composed: CF/1988; Decree 26/1991; Law 9.394/1996 (LDB); Opinion 14/1999; Resolution 03/1999; Law 10.172/2001 (PNE); Decree 6.861/2009; Resolution 5/2012; Law 13.005/2014 (PNE); Resolution CEE/AC 273/2014; Law 3,466/2018; Law 3,467/2018; EEC/AC Resolution 352/2019 and EEC/AC Opinion 44/2021. We dialogued with the following indigenous and non-indigenous authors: Gersem Baniwa (2006, 2007, 2012, and 2017); Kaxinawá et al. (2002); Arara (1996); Munduruku (2012); Monte (1987, 1996 and 2000); Feitosa (2018); Feitosa and Vizolli (2019); Fleuri (2003); Dalmolin (2003, 2004 and 2007); Melia (1979, 1999); Coelho (2005); Cunha (1992); Orlandi (2008) and Santos (2007). Based on theoretical studies and documents raised, we found that the official devices convey the appreciation of indigenous peoples, their languages and their own formulation of knowledge, however, the Brazilian legislation that advocates the guarantee of these educational rights to indigenous people, is the same as restricts them from full access to the differentiated school due to the bureaucratic and administrative elements that are imposed on the school space as a social institution built, in its entirety, based on Western culture. Thus, there are many challenges to be faced in structuring the desired school project that meets the educational needs of the different indigenous peoples of Acre.

Keywords: Indigenous education. Indigenous school education. Indigenous school education in the state of Acre. Acre indigenous peoples. Post-CF/1988 indigenous policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa conceitual de investigação	45
Figura 2 - Cacique Railson Nawa.....	126
Figura 3 - Povos indígenas em isolamento voluntário	127
Figura 4 - Base do Xinane, Frente de Proteção Etnoambiental (FPPE), no alto rio Envira (AC)	143
Figura 5 - Terras indígenas do estado do Acre.....	145
Figura 6 - A invasão dos territórios indígenas no Acre.....	149
Figura 7 - Escola indígena Keã Huni kuĩ em estado de abandono.....	167
Figura 8 - Crianças da escola indígena Keã Huni Kuĩ, da terra indígena Carapanã, na cidade de Tarauacá, no estado do Acre.....	167
Figura 9 - Dicionário hãtxa elaborado por Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da violência contra os povos indígenas no Brasil	119
Quadro 2 - Povos indígenas e famílias linguísticas do estado do Acre.....	122
Quadro 3 - Documentos normativos que respaldaram o Plano de Atendimento Emergencial aos estudantes indígenas do Acre	159
Quadro 4 - Proposta de organização dos anos letivos de 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre	161
Quadro 5 - Grau de formação dos professores que atuam na educação escolar indígena no Acre	162
Quadro 6 - Grau de formação dos professores indígenas – ano letivo 2021	163
Quadro 7 - Documentos oficiais produzidos na esfera Federal referentes à EEI	179
Quadro 8 - Documentos oficiais que regulam a EEI no estado do Acre	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores indígenas da rede estadual de ensino do Acre - ano letivo 2022	169
Tabela 2 - Grau de formação dos professores indígenas da rede estadual de ensino do Acre -ano letivo 2022.....	170
Tabela 3 - Número de estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino do Acre por município.....	171
Tabela 4 - Número de estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino do Acre por segmento	
Tabela 5 - Número de escolas e anexos indígenas da rede estadual de ensino do Acre.....	172
Tabela 6 - Número de matrículas de estudantes indígenas da rede estadual de ensino nos municípios do Acre.....	173
Tabela 7 - Número de matrículas de estudantes indígenas da rede estadual de ensino do Acre conforme etnia	174

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - A incidência de Covid-19 por etnia	117
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEEI	Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNEI	Coordenação Nacional de Educação Indígena
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPI-AC	Comissão Pró-Índio do Acre
DEEIND	Departamento de Educação Escolar Indígena
DOU	Diário Oficial da União
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
EI	Educação Escolar Indígena
ESP	Escola Sem Partido
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT	Grupo de Trabalho
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MJ	Ministério da Justiça
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
MT	Mato Grosso
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPIAC	Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPIRJ	Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PI	Postos Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNSD	Parque Nacional da Serra do Divisor
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPGE	Pós-Graduação em Educação
PPGLI	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEE	Secretaria de Estado e Educação
SESAI	Secretaria Especial da Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra Indígena
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI/AC	União das Nações Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	34
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	45
2.1 Sobre a abordagem e o tipo de pesquisa	46
2.2 O levantamento dos estudos sobre a educação escolar indígena no Brasil	50
2.3 O levantamento de teses e dissertações sobre a educação escolar indígena no estado do Acre	56
3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO OFERTADA AOS INDÍGENAS NO BRASIL	60
3.1 Assimilação: o monopólio da perspectiva religiosa	62
3.2 A perspectiva integracionista	76
3.3 A escola como horizonte de reafirmação identitária e espaço para empreender formas “outras” de saberes	86
4 EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	92
4.1 Educação indígena: quando o território é a escola	92
4.2 Educação escolar para o indígena e educação escolar indígena	94
4.3 Educação escolar indígena e normatividade	99
4.4 Políticas e direitos dos povos indígenas no alvo das reestruturações promovidas no governo presidencial do período 2019-2022	109
5 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE	122
5.1 Os povos indígenas do Acre	122
5.2 Os territórios indígenas do Acre	143
5.3 A classificação da história e o processo de escolarização indígena no estado do Acre ..	145
5.4 O Plano Emergencial para reorganização e unificação dos anos letivos 2020 e 2021 das escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre	157
5.5 Dados quantitativos sobre as escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre	168

6 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	177
6.1 Educação escolar indígena: saberes entre fronteiras	177
6.2 A educação escolar indígena no estado do Acre: a luta continua.....	179
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	191
REFERÊNCIAS	196
ANEXO I	211
ANEXO II	213

1 INTRODUÇÃO

As vivências familiares internalizadas na infância, e principalmente as relações sociais estabelecidas em minha trajetória acadêmica, compuseram o que sou e confluíram para o meu olhar/encontro com o tema educação escolar indígena. No intuito de desnudar para o leitor como se deu esse encontro com o objeto de investigação, procedo com a lida apoiada em minhas reminiscências, e desenovo tal percurso a partir da seguinte questão: quais ventos/forças me conduziram à pesquisa sobre este tema, e não outro?

No ano de 2000, ingressei no curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), localizada no município de Cáceres – MT. O primeiro contato com a temática indígena se deu nesse contexto acadêmico, na disciplina de Linguística ministrada pelo professor Dr. Wellington Pedrosa Quintino. Em sua primeira aula na turma, o professor arrancou risos imediatos da maioria dos meus colegas, ao afirmar que era poliglota, com fluência na língua xavante, além do inglês, espanhol e italiano. Em seguida, diante de tal estranhamento um aluno o questionou: “professor, sinceramente, qual o sentido e a necessidade de saber falar xavante?”.

Em resposta, o professor Wellington se manifestou com sorriso de satisfação e desvelo, e disse o quão importante era saber xavante, principalmente para um pesquisador como ele, que já desenvolvia estudos linguísticos em territórios indígenas desde o ano de 1999. Além da experiência na área de Teoria e Análise Linguística com ênfase em Fonética e Fonologia, o professor Wellington revelou a sua predileção e paixão pelos estudos das línguas indígenas de Mato Grosso, em especial a xavante.

O meu segundo contato se deu na disciplina de Literatura Brasileira I com a professora Dra. Olga Maria Castrillon Mendes. O fascínio de Olga pelas narrativas de viagem e a forma pungente como encarnava os fatos relacionados à chegada dos portugueses ao Brasil era aguçador e envolvente. Foi na aula de Olga que li pela primeira vez trechos da Carta escrita por Pero Vaz de Caminha. O objetivo da aula proposto pela professora era relacionar a Carta, enquanto registro histórico, portador de impressões sobre o território brasileiro — e seus habitantes — e os conceitos de literatura e manifestação literária estabelecidos por Antonio Candido.

O meu terceiro contato ocorreu a partir da leitura da obra escrita por Lima Barreto “Triste fim de Policarpo Quaresma”, publicada em 1915. Este livro foi proposto pela professora Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, na disciplina de Literatura Brasileira II. O referido texto

literário me impactou visceralmente e me fez pensar como é difícil sentir na carne a navalha da discriminação social, assim como ser ridicularizado por manter uma postura e opiniões que divergem do esperado, que fogem do padrão aceito. Lima Barreto (1996) evidencia em sua narrativa ficcional, que a imagem de um Brasil autônomo, plural, reconhecedor da diversidade cultural é impraticável e causa desconforto para muitos. Essa forma de pensar é encarada pelas personagens da obra, representadas pelas elites dominantes, como formas de impropério, desrazão. Nesse ponto, a obra também nos faz refletir e questionar a linha tênue que limita e diferencia o que é loucura (o que causa estranhamento) e o que é concebido como um comportamento “normal” em nossa sociedade.

Policarpo Quaresma, protagonista da história, é um apaixonado pela cultura indígena, demonstra uma postura nacionalista, romântica e ingênua em relação ao povo brasileiro. Dentre as ações imaginadas pela personagem para a valorização da cultura brasileira, ele propôs ao ministro o reconhecimento do tupi-guarani como língua oficial do Brasil. Na visão defendida por Quaresma, os indígenas precisam ser reconhecidos e valorizados. Por sustentar esse pensamento, o protagonista foi admitido como louco e internado em um hospital psiquiátrico. Todas as propostas para a valorização e desenvolvimento do Brasil formuladas por Quaresma, em três etapas: a primeira, no campo cultural, com a implantação do tupi-guarani como língua oficial; a segunda proposta, com o projeto de cultivo da agricultura no país, aniquilado pelas formigas saúvas; e a última, a conquista do apoio do governo de Floriano na revolta da Armada, todas elas fracassaram. Quaresma teve um final trágico, como anunciado pelo título da obra; foi acusado de traição por Marechal Floriano Peixoto, preso e fuzilado.

Meu quarto contato com o tema, ainda na Universidade, se deu no período de 2002 a 2003, quando participei do grupo Guató (Projeto de Arte e Revitalização da Cultura Pantaneira) promovido pela Unemat, em parceria com acadêmicos, professores, estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade e tocadores de viola da cultura popular ribeirinha de Cáceres-MT. O intuito do Projeto Guató era promover a reflexão sobre a questão indígena, posto que o povo Guató foi dado como extinto na década de 1950 e apenas alguns dos remanescentes são falantes da língua guató. Até o início de 2008, havia cinco falantes da língua no núcleo de Corumbá – MS, mas com o falecimento de Francolina, o número foi reduzido a quatro indígenas pertencentes a essa etnia (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2008).

Ainda, durante a minha jornada formativa, e concomitante às situações de contato anteriormente citadas, ocorreu meu quinto encontro com a temática indígena, quando conheci Esvanei Matucari Teixeira, acadêmico do curso de História da Unemat e que se tornou um grande amigo. Nosso encontro se deu acidentalmente na parada do ônibus, que de segunda a

sexta nos levava para a Universidade. Dois pontos em comum nos aproximaram: o ônibus e a Unemat. Para passar o tempo, enquanto o ônibus não chegava líamos poesia, Manoel de Barros era o nosso preferido. Em minha fase de exercício da escrita poética, escrevi alguns textos. Esvanei foi o meu leitor primeiro. O que eu não sabia, e descobri só depois de muitas conversas, que Esvanei era indígena do povo Chiquitano. Recebi essa informação dele de forma natural, não havia o que falar sobre essa questão, a não ser que ele quisesse. Certo dia, ele me ofereceu uma bebida para tomar, disse que era chicha, bebida tradicional do povo Chiquitano. Ele me deu o copo com a mão erguida e disse: “*carpe diem!*”. Atenta ao gesto e as palavras dele, aceitei o presente. Para mim, foi um sabor diferente de tudo que eu já havia experimentado. Naquele tempo, nossos olhos não estavam postos no passado ou no futuro, ou nos mistérios da vida, apenas colhíamos o dia, como um fruto maduro. O hoje, a hora, o agora... é tudo o que temos. Lição aprendida na poesia de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, “No mesmo hausto, em que vivemos, morreremos¹”.

Em fevereiro de 2004, concluí o curso de Letras e resolvi mudar de cidade. Não sabia direito o que iria fazer da minha vida, a única coisa que eu sabia é que precisava ir embora e conseguir um trabalho para me manter financeiramente. Como possuía parentes no Acre, não foi difícil escolher o destino. Despedi-me dos amigos mais próximos e dessa vez entrei no ônibus que me levaria para outra vida, e com outras pessoas. Depois desse dia nunca mais falei e nem vi o Esvanei.

Reuni todas as minhas forças e a bagagem com os conhecimentos adquiridos na Unemat, e iniciei uma nova etapa em minha vida, na capital Rio Branco, no estado do Acre. Depois de um tempo, casei e fui morar em Manoel Urbano-Acre, município localizado a 216 km da capital do Acre. Em Manoel Urbano assinei o meu primeiro contrato efetivo como professora de Língua Portuguesa.

Nesse ínterim, meu sexto encontro com o tema ocorreu no ano de 2012, em sala de aula. A oportunidade de lecionar no interior do Acre me levou ao primeiro contato com um estudante indígena da etnia Huni Kuĩ, no contexto da sala de aula comum. Ele havia saído da aldeia para cursar o ensino médio na escola Nazira Anute de Lima, única escola do Estado situada em Manoel Urbano, que oferta o ensino fundamental II, ensino médio e EJA. Na aldeia havia escola, mas ofertava apenas o ensino fundamental. E o estudante indígena pretendia concluir o ensino médio.

¹ PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis*: obra poética III. 2006. (Coleção L&pm Pocket V. 516).

Lembro que o estudante indígena faltava muito às aulas. O pouco convívio que tive com ele me fez refletir sobre o modelo de ensino que temos e para quem esse ensino é formulado, sobretudo, me fez perceber que eu não estava preparada para lidar com a diversidade cultural. Nesse momento, meu olhar enxergou a escola como uma força enquadradora/homogeneizadora das formas de vida. Que leitura o indígena fez da escola ou de mim? Nunca soube. Mas o indígena estava ali no espaço escolar, um corpo sobrevivente, resistente em sua luta por reconhecimento, e por tantos outros direitos e espaços negados historicamente.

No ano de 2016, recebi o convite para trabalhar na gestão escolar da Nazira Anute de Lima. Então, saí da sala de aula e passei atuar como Coordenadora de Ensino. A coordenação escolar me exigiu um olhar para o todo, principalmente, porque a escola Nazira atendia/ atende a três segmentos de ensino: fundamental II, médio e EJA. Com o passar do tempo, observei o aumento de matrículas de estudantes indígenas da etnia Huni Kuĩ e Madijá na escola Nazira. A partir de então, as dúvidas vieram e alguns professores passaram a questionar o que fazer, como proceder com os estudantes indígenas que estavam na sala de aula comum e que não falavam português, apenas a língua indígena.

Não detinha um roteiro prático, nem as respostas certas ou esperadas pelos professores, mas argumentei que era fundamental cultivar o diálogo entre todos os estudantes (indígenas e não indígenas). Para isso, era necessário compreender o que eles pretendiam alcançar naquela escola e por que ela era importante para eles. A partir dessas informações, desenvolver o planejamento escolar com base nos debates e reflexões realizados em sala.

Foi nesse momento também que percebi que era a hora de (re)fazer a bagagem. Decidi que precisava estudar e buscar novos conhecimentos que pudessem contribuir com as situações desafiadoras vivenciadas no ambiente escolar. O tema educação escolar indígena foi o primeiro a vir no meu pensamento. A ideia de fazer o Mestrado em Educação na Ufac partiu desses anseios vivenciados na escola Nazira. Ao todo foram 15 anos dedicados à Nazira, primeiro como professora entre 2006 e 2015, e depois na coordenação de ensino, entre 2016 e abril de 2021.

A atmosfera de reflexão vivenciada sobre o tema na escola Nazira Anute de Lima, a partir do contato com os estudantes indígenas das etnias Huni Kuĩ (Kaxinawá) e Madijá (Kulina), possibilitou a configuração inicial do Projeto de Mestrado com o tema educação escolar indígena. Não foi uma construção fácil para mim, em virtude dos anos fora do ambiente acadêmico. Todavia, superei os obstáculos com luta e persistência, e consegui ingressar no curso de Mestrado do PPGE/UFAC logo na primeira tentativa.

A proposta inicial de estudo apresentada à seleção do Mestrado do PPGE/UFAC, campus de Rio Branco-Acre, objetivava analisar o processo de educação escolar de estudantes indígenas no contexto do ensino público regular comum, na escola Nazira Anute de Lima, e além disso, identificar quais sentidos os estudantes indígenas atribuíam à escola, no município de Manoel Urbano-Acre. Porém, com o processo de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, essa proposta inicial vislumbrada pareceu bem complexa de ser desenvolvida, haja vista que a participação direta dos estudantes indígenas se tornaria inviável em razão do contexto pandêmico.

A presente proposta de investigação reformulada vincula-se à Linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Com as sugestões tecidas pela banca de qualificação, reelaboramos o problema e os objetivos que integram a pesquisa. Assim, partimos da seguinte questão problematizadora: quais são as políticas públicas que tratam e fundamentam a educação escolar indígena no estado do Acre, a partir da Constituição Federal de 1988?

Para responder a essa pergunta propomos o seguinte objetivo geral: deslindar as políticas públicas elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988 que tratam e fundamentam a educação escolar indígena no estado do Acre.

Para alcançar a finalidade proposta imergimos na trama da historicidade acerca da educação escolar indígena no Brasil, e a partir dela, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender as perspectivas e finalidades da educação ofertada aos indígenas até a fase histórica em que o acesso à educação escolar por esses povos é vislumbrado como um instrumento de reafirmação identitária, linguística e de resistência histórico-política;
- b) identificar os agentes sociais que participaram e participam do processo de escolarização indígena no estado do Acre e de que maneira eles teceram esse processo;
- c) especificar quais os princípios e os documentos oficiais que regulam a educação escolar indígena no estado do Acre;
- d) relacionar as ações políticas empreendidas no governo estabelecido no período 2019-2022 e suas reverberações nas políticas públicas que contemplam os povos indígenas, sobretudo, as que tratam a educação escolar indígena;
- e) verificar quais ações educacionais foram/são articuladas junto aos povos

indígenas pelo DEEIND, órgão de representação da Secretaria de Estado de Educação do Acre, responsável pela educação escolar indígena na rede estadual de ensino.

O tema ganha destaque e relevância social ao propor uma discussão ainda pouco explorada no campo acadêmico em especial no estado do Acre. Dentre as pesquisas que foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac, nenhuma delas faz referência à educação escolar entre os povos indígenas. No Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Ufac, poucas pesquisas apresentam relação com o tema educação escolar indígena ou estabelecem alguma relação com a constituição da escolarização entre os povos indígenas no estado do Acre. Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica pela sua importância e necessidade científica.

Para desenvolvimento deste trabalho e construção do aporte teórico, realizamos a leitura de vários autores e pesquisas existentes sobre o tema, entrelaçando as informações com o objeto de estudo. Dialogamos com os (as) seguintes autores (as) indígenas e não indígenas: Gersem Baniwa (2006, 2007, 2012, e 2017); Kaxinawá et al. (2002); Arara (1996); Munduruku (2012); Monte (1987, 1996 e 2000); Neves (1978); Feitosa (2018); Feitosa e Vizolli (2019); Fleuri (2003); Dalmolin (2003, 2004 e 2007); Melià (1979, 1999); Coelho (2005); Bonin (2012); Ghiraldelli Jr. (2003; 2019); Cunha (1992); Orlandi (2008); Santos (2007), entre outros.

A pesquisa também se apoia nas contribuições teóricas de Eni Orlandi (2008), que analisa através do discurso europeu — materializado nos registros dos viajantes franceses — a construção do Outro. Nesse discurso, o indígena é falado e posto à frente da superioridade do branco e, conseqüentemente, apagado, silenciado e anulado. Para que tal efeito se desse, foi necessário o ensino do português pelos missionários e a exclusão do tupi, como uma forma de submissão dos indígenas aos costumes ocidentais. É, ainda, por meio desse discurso das descobertas (das conquistas e/ou da dominação) segundo a autora, que se evidencia como somos produzidos: “nem índios, nem europeus” (ORLANDI, 2008, p. 25), somos uma mistura indefinida; “a imagem rebelde sem semelhança interna”.

A historicidade do tratamento jurídico dispensado aos indígenas é caracterizada por altos e baixos, segundo Silva (2021), marcada pela edição de medidas que, em momentos consecutivos, não permitiam e, depois, permitiam a escravidão do indígena; medidas que tiveram como finalidade a catequização, fosse pela aproximação ou pelo afastamento dos

jesuítas da jurisdição temporal sobre os indígenas; outras medidas, impunham o descimento² espontâneo e obrigatório dos nativos e os colocavam sob a classificação de órfãos, fato este que deu origem a tutela.

Feitosa e Vizolli (2019, p. 4) ressaltam que por muito tempo a instrução escolar destinada aos indígenas esteve pautada “no ensino substanciado na perspectiva rural, objetivando fazer-lhes aprender os modos de vida do campo para produzir e servir os invasores”. Tal política esteve projetada para a oferta de uma educação “tracejada na civilização, religião e mão de obra para o desempenho de diversas atividades a serem desenvolvidas na colônia”. Desse modo, coube aos jesuítas a configuração de uma escola, cujo ensino habilitasse para a leitura e escrita em português, conversão à conduta cristã e, sobretudo, incorporação dos indígenas à prática agrícola fomentada nas atividades escolares de capacitação profissional.

Silva (2021) contesta a aceitação acrítica de enfoques teóricos que, na visão dele, exaltam a normatização jurídica dos direitos indígenas sem atentar para a circunstância de que persistem tratamentos essencialmente discriminatórios, que convivem muito próximos com as disposições jurídicas afirmadoras de direitos básicos dos indígenas e de suas comunidades. Desde o início do processo de colonização do Brasil até o final do século XIX, a política oficial do Estado brasileiro foi a de assimilação dos indígenas, e a partir do início do século XX até o seu final foi ela marcada pelo objetivo da integração.

As políticas de assimilação possuíam como lógica fundante a homogeneização da sociedade. Como mostra Silva (2021), não havia espaço para o significado de igualdade das diferenças, semântica essa que foi sendo construída, gradativamente, na história da sociedade mundial. Até o advento da Constituição de 1988 sempre houve por parte do Estado brasileiro, tentativas de senão assimilar os indígenas, ao menos integrá-los à sociedade majoritária, portanto, aculturá-los e civilizá-los.

O dicionário *Infopédia*³ denomina como aculturação o “conjunto de fenómenos que leva um grupo humano, em contacto contínuo com outro grupo humano de cultura diferente, a

² Os descimentos eram expedições, em princípio não militares, realizadas por missionários, com o objetivo de convencer os indígenas que descessem de suas aldeias de origem para viverem em novos aldeamentos especialmente criados para esse fim, pelos portugueses, nas proximidades dos núcleos coloniais. O termo tem origem no fato de os deslocamentos serem realizados em direção ao litoral, onde estavam localizadas as primeiras povoações estabelecidas por portugueses. Daí a denominação de que os indígenas “desciam” em direção ao litoral. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiaindigenaufgd/glossario/d/descimentos>. Acesso em: 05 jun. 2022.

³ Porto Editora - Dicionário *Infopédia* da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aculturacao>. Acesso em: 6 jun. 2022.

adotar os valores culturais desse outro grupo”. De modo similar, é uma forma de aculturação o processo de “adaptação de um indivíduo a uma cultura estrangeira, com a qual está em contacto permanente”. Na literatura sobre o tema, o termo é relacionado às tentativas civilizatórias impostas aos indígenas. Daí, pode-se afirmar que a aculturação produz a assimilação e a integração, porém com uma fina distinção entre ambas as terminologias.

De maneira mais acurada, Silva (2021, p. 36) afirma que a assimilação pode ser considerada uma forma imposta de aculturação, já a integração, uma forma espontânea. “Assimilação significa a alienação da cultura de origem e assimilação da cultura de acolhimento. Difere-se de integração, pois esta supõe uma aceitação/respeito dos valores culturais da sociedade de acolhimento, mas com base na preservação da identidade de origem”. A assimilação, como política, esteve na base das posturas colonialistas adotadas pelo Estado português, cuja finalidade era civilizar os diferentes.

O objetivo da assimilação pode ser constatado, por exemplo, pelas seguintes medidas estatais estabelecidas no Diretório dos Índios proposto pelo Marquês de Pombal, entre elas: art. 6º - imposição do uso exclusivo da língua portuguesa; art. 11º - imposição do nome dos brancos, no lugar dos nomes indígenas; art. 17º - exploração econômica da terra; art. 74º - construção de casas no estilo europeu; art. 77º - controle do número de indígenas por aldeia, objetivando a mistura de distintas etnias; art. 93º - tudo a ser imposto com prudência, suavidade e brandura (SILVA, 2021). A princípio, essas medidas eram destinadas aos indígenas da Amazônia, mas se estendeu por todo o território brasileiro e vigorou entre 1758 e 1798.

Silva (2021, p. 43) argumenta, ainda, que não há no trato feito pela teoria, “o estabelecimento de uma nítida distinção entre assimilação e integração como processos diversos naquilo que diz com o seu grau de incidência na sociedade”. E na visão do autor, trata-se de conceitos diferentes, pois na assimilação, “parece não sobrar espaço para a manutenção de qualquer traço da cultura originária”, já na integração, “ainda resta uma esperança de que ao menos sussurrem indícios de certa tradição que informa as sociedades tradicionais”. São mencionados pelo autor, por exemplo, entre os estudiosos que não distinguem os termos, Carlos Frederico Marés de Souza Filho⁴, que opta pelo uso da palavra integração; e Hartmut-Emanuel Kayser⁵, que faz referência à questão pelas palavras incorporação/integração (SILVA, 2021).

⁴ SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-106 *apud* Silva (2021).

⁵ KAYSER, Hartmut-Emanuel. *Os direitos dos povos indígenas do Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2010. p. 160-165 *apud* Silva (2021).

Com isso, não se pretende aqui sustentar que os povos indígenas devam permanecer em seus costumes tradicionais, ou defender que por ser inevitável o contato com a sociedade nacional, “que estes sejam estimulados a assimilar os ‘benefícios’ proporcionados pelas sociedades mais desenvolvidas, tecnologicamente. As orientações, com base no direito, são de que cabe aos povos indígenas decidir o seu futuro” (DALMOLIN, 2004, p. 24, grifos do autor).

Ao tratar do tema educação escolar indígena, não se deve ignorar que ainda persistem as lutas para avançar na concepção de políticas que contemplem à diversidade cultural (DALMOLIN, 2004), com vistas ao favorecimento da profunda transformação social esperada, garantida pelos princípios que alicerçam o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural constantes na CF/1988.

Em virtude da situação pandêmica vivenciada de forma mais grave entre 2020 e 2021, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, a delimitação do recorte temporal da presente investigação, a partir da Constituição Federal de 1988, se deu em razão de se tratar de um marco redefinidor das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 231, reconheceu aos povos indígenas, o direito aos seus modos de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente habitam. Ainda, em seu artigo 210, assegurou às comunidades indígenas o uso de seus processos próprios de aprendizagem. Nesse sentido, compete ao Estado, além de demarcar e proteger os territórios indígenas, garantir o direito à educação escolar própria, diferenciada e com um sistema específico que leve em consideração os modelos autodeterminados/pensados pelos próprios indígenas.

A pesquisa documental abrangeu três momentos: levantamento, sistematização e análise dos documentos oficiais que asseguram aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada. Destacamos entre eles: a Constituição Federal de 1988; as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n.º 13.005/2014; o Decreto n.º 6.861/2009 que define a organização da educação escolar indígena por meio dos territórios etnoeducacionais (TEEs); a Resolução n.º 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas na educação básica; e os documentos que regulam a educação escolar indígena no estado do Acre.

É importante frisar que neste trabalho optamos pelo uso do termo *indígena* por ser mais congruente e fruto das reivindicações do movimento indígena. Em sua constituição semântica a palavra indígena interpela e exterioriza a singularidade de cada povo, ao contrário do uso comum e cristalizado da palavra “índio”. Este, por sua vez, é um termo genérico, que não considera as especificidades linguísticas e culturais dos distintos povos indígenas.

Historicamente, os colonizadores portugueses e espanhóis usaram o termo índio para se referir de forma pejorativa (ou indiferente) a todos os povos que encontravam pelo território. Portanto, o termo índio empobrece/desvaloriza e não considera a pluralidade existente entre os povos ou qualquer traço/característica individual entre eles. Assim, ressaltamos que foi mantida a expressão índio apenas no caso de citações diretas com o uso do termo.

Para o alcance do objetivo proposto na investigação, esta dissertação encontra-se estruturada em sete seções. A primeira, inicia-se com esta introdução, na qual expomos como se deu o encontro da pesquisadora com o tema, quais ventos/forças foram propulsores nesse processo de conexão com a educação escolar indígena. Também demonstramos o objeto, a questão problematizadora da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e o referencial teórico.

Na segunda seção, *O percurso metodológico da pesquisa*, explicitamos as etapas do estudo, com ênfase na abordagem e no tipo de pesquisa. Na sequência, situamos a presente investigação sobre a educação escolar indígena, a partir do levantamento dos estudos (teses e dissertações) desenvolvidos no Brasil e, em especial, no estado do Acre.

Na terceira seção, *Elementos históricos da educação ofertada aos indígenas no Brasil*, percorremos a trama dos principais processos históricos no intuito de compreender as perspectivas da educação escolar ofertada aos povos indígenas ao longo dos confrontos entre indígenas e não indígenas, até chegar à fase em que o acesso à educação escolar pelos indígenas é vislumbrado como um instrumento de reafirmação identitária, linguística e de resistência histórico-política.

Na quarta seção, *Educação indígena, educação escolar para o indígena e educação escolar indígena*, tecemos uma discussão sobre as formas de educação vivenciadas pelos povos indígenas, no intuito de compreender como ocorreu o processo de constituição da educação escolar indígena enquanto modalidade de ensino estruturada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Também elencamos as políticas públicas que consagram o direito à escolarização indígena, a partir da Constituição Federal de 1988. Por conseguinte, relacionamos as ações políticas empreendidas no governo do período 2019-2022 e suas reverberações nas políticas públicas que contemplam os povos indígenas, sobretudo, as que tratam a educação escolar indígena.

Na quinta seção, *O processo de escolarização indígena no estado do Acre*, revelamos os agentes sociais que participaram e participam do processo de escolarização indígena no estado do Acre e de que maneira eles teceram esse processo. Evidenciamos os povos e os territórios indígenas do Acre, o Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano

letivo 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre e especificamos os dados quantitativos referentes às escolas indígenas com informações sobre o número de escolas, grau de formação dos professores e número de estudantes matriculados nas escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre, ano letivo de 2022.

Na sexta seção, *Análise dos dados*, especificamos os princípios e os documentos oficiais que regulam a educação escolar indígena no estado do Acre. Lançamo-nos o desafio de analisar à luz da teoria decolonial e em diálogo com outros autores, a educação escolar ofertada aos povos indígenas no estado do Acre, assegurada pela CF/1988 e documentos oficiais subsequentes.

Na última seção, *Algumas Considerações*, retomamos os principais elementos teóricos que compuseram a presente investigação em direção às respostas das questões da pesquisa e apontamos alguns dos desafios que permanecem como entraves ao projeto de educação escolar indígena diferenciada no estado do Acre.

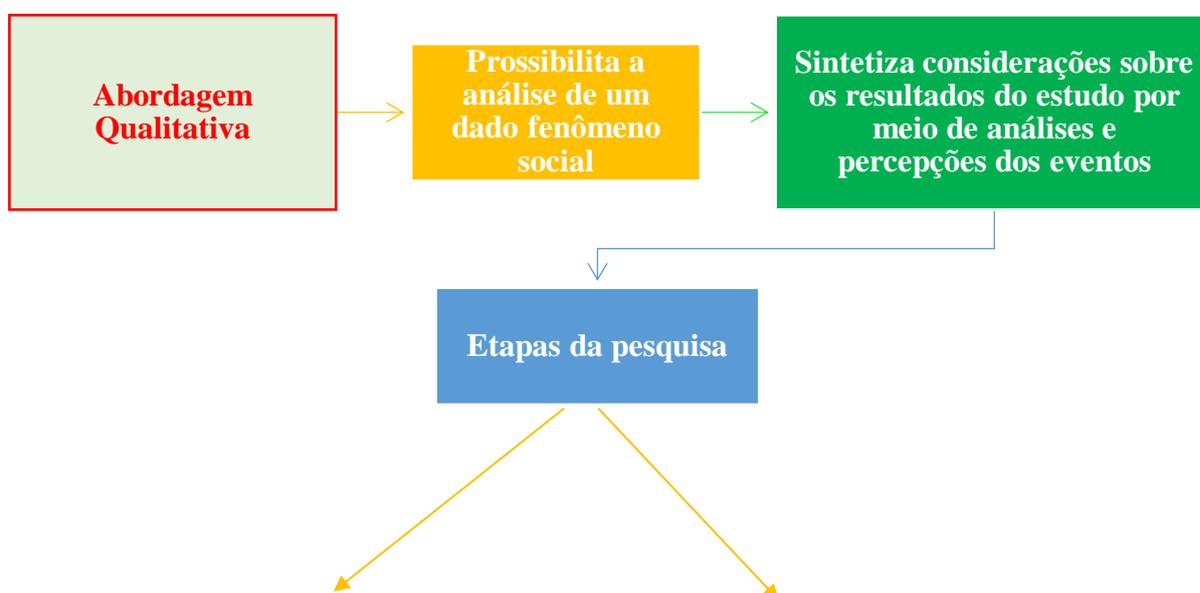
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

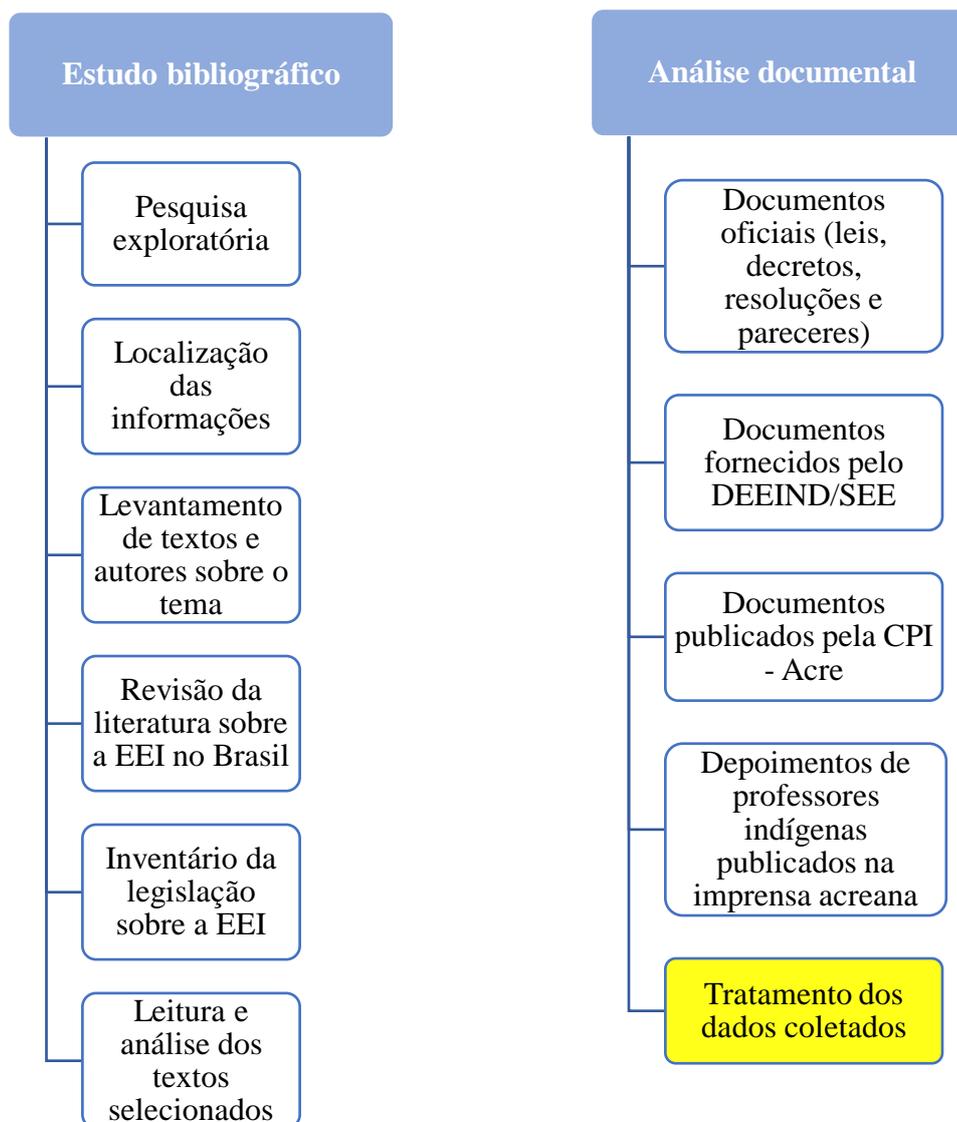
Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico desenvolvido na elaboração desta dissertação. O intuito é possibilitar que o público leitor interessado no presente tema possa compreender os passos trilhados nesta investigação. Dentre as possibilidades metodológicas de pesquisa, optamos pelo estudo bibliográfico e pela análise documental. Compuseram o corpus da pesquisa:

- leis, resoluções, decretos e pareceres que regulamentam a educação escolar indígena no contexto nacional e estadual;
- documentos fornecidos pelo Departamento de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre (DEEIND), com dados sobre as escolas e o Plano Emergencial para reorganização e unificação dos anos letivos 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre;
- documentos publicados no site da CPI-Acre, entre os quais, o “Documento do encontro de lideranças indígenas do alto Juruá (2022)” e a “Carta das lideranças e organizações indígenas do Acre para os governos e a sociedade”;
- e o depoimento do professor/cacique Tuñ Huni Kuñ publicado na imprensa acreana (eletrônica e televisiva), no portal de notícias G1 Acre.

Para facilitar a compreensão do leitor, a trilha desta investigação científica encontra-se ilustrada (Figura 1) da seguinte forma:

Figura 1 - Etapas da investigação





Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

2.1 Sobre a abordagem e o tipo de pesquisa

O presente estudo utiliza como metodologias a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, auxilia o pesquisador desde o início, haja vista que é o ponto de partida em qualquer tipo de investigação científica. Nesse sentido, pode-se afirmar que é um estágio fundamental dos estudos científicos, entrecruzando informações em todas as etapas do processo da investigação. A pesquisa bibliográfica compreende um conjunto de procedimentos, entre eles: o levantamento e seleção de textos científicos (artigos, livros, teses e dissertações); e o registro e análise preliminar de informações relacionadas à pesquisa.

A pesquisa documental, neste estudo, foi composta pelo levantamento, sistematização e análise de vários documentos oficiais que asseguram aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada.

Entre os documentos que compõem o corpus da pesquisa destacamos: a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/1996, o Decreto n.º 6.861/2009 que define a organização da educação escolar indígena por meio dos territórios etnoeducacionais (TEEs), a Resolução n.º 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) na educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n.º 13.005/2014, e demais documentos que regulamentam a modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena no Brasil e no estado do Acre.

Segundo Minayo (2007), a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que responde a questões muito específicas e, nas Ciências Sociais, se detém “com um nível de realidade que não pode ou não deveria” ser mensurado. Nas palavras da própria autora, esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Todos esses elementos caracterizam um conjunto de fenômenos humanos que fazem parte da realidade social, pois o ser humano, conforme demonstra a autora,

se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2007, p. 21).

A avaliação da qualidade da pesquisa qualitativa provoca, ainda, muitos questionamentos (FLICK, 2009). Um deles, refere-se aos critérios tradicionais como validade, confiabilidade e objetividade. Em relação à aferição da qualidade, Flick (2009) questiona: esses critérios podem ser aplicados à pesquisa qualitativa? Caso seja possível, “quais seriam eles e como exatamente poderiam ser ‘operacionalizados’ visando à avaliação da qualidade da pesquisa qualitativa?” (FLICK, 2009, p. 13). O autor comenta que nos Estados Unidos, por exemplo, as discussões demonstraram-se céticas em relação ao uso de critérios de qualidade em geral. Dessa forma, a distinção entre uma pesquisa boa e uma pesquisa ruim, na área da pesquisa qualitativa configura-se como um problema interno (FLICK, 2009).

A questão da validade assume também concepções bem complexas e formas distintas em pesquisa científica. Por isso mesmo, é necessária a compreensão desse aspecto em outra perspectiva, lembrando que “a discussão sobre escalas de medição não se aplica a métodos qualitativos” (OLLAIK; ZILLER, 2014, p. 232).

Dentro do contexto de pesquisas qualitativas, há várias possibilidades de definições e critérios de validade, visto que contextos distintos podem propiciar diferentes adaptações dos métodos utilizados, como lembram Ollaik e Ziller (2014). Nesse sentido, não se trata de concepções de validade únicas e permanentes, mas de um construto alinhado aos processos e às intenções de cada projeto e metodologia de pesquisa.

Sob essa linha de pensamento, a presente pesquisa por ser qualitativa, busca compreender, descrever e analisar um fenômeno social. Portanto, a validade estaria relacionada com a coerência interna da pesquisa, com ênfase na validade do processo e no método utilizado (OLLAIK; ZILLER, 2014). No caso desta investigação, optou-se pela técnica de análise documental para tratamento dos dados. E o que são documentos? O que é análise documental? Quais seriam as vantagens do uso dessa técnica?

Segundo Gil (2017, p. 35), a modalidade mais comum de documento é o texto escrito em papel, mas com o avanço da tecnologia da informação, “estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos”. Nota-se que o conceito de documento é bem amplo, “já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento” (GIL, 2017, p. 35).

Desse modo, são considerados documentos qualquer material portador de dados que possa ser usado como fonte de informação sobre o problema investigado. “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

O uso de documentos em pesquisas, além de possibilitar a reunião de evidências que fundamentam assertivas e declarações do pesquisador, constitui uma fonte estável e rica para a coleta de informações, tendo em vista que eles podem ser consultados várias vezes e dar embasamento a diferentes estudos (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45), e possibilita também uma vantagem adicional quanto ao custo, em geral baixo, “Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes”.

Na visão de Lüdke e André (2020), os documentos representam uma fonte “natural” de informação. Mas o que as autoras denominam como fonte natural? Significa dizer que os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas emergem em um dado momento histórico e, portanto, viabilizam a construção de sentidos e significados sobre esse mesmo contexto.

Já Flick (2009) afirma que o uso de documentos deve ser visto, “mais do que mera análise de textos” e simples representação dos fatos ou da realidade, tais elementos portadores de dados são instrumentos de diálogo, dispositivos comunicativos. Nas palavras do autor,

(...) os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? (FLICK, 2009, p. 232-233, grifo nosso).

Como evidencia Flick (2009), os documentos não são apenas simples dados disponíveis como recurso para a pesquisa, mas cumprem uma determinada finalidade social. Portanto, o pesquisador deve atentar-se para as características de tais documentos e verificar em que condições específicas eles foram produzidos, e assim por diante. Outro ponto lembrado por Lüdke e André (2020), refere-se à escolha dos documentos, que não é aleatória. Nesse caso, alguns propósitos ou hipóteses devem estar presentes no processo metodológico da pesquisa e servirem de balizadores para a seleção.

Assim, selecionados os documentos, o pesquisador deve iniciar a análise propriamente dita dos dados, buscando identificar e definir os termos ou as unidades temáticas a serem analisadas. Segundo Lüdke e André (2020, p. 49), “o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa”. Todavia, como lembram as autoras, é importante considerar que o tipo de unidade selecionada pode afetar os resultados do estudo.

Não é uma tarefa fácil interpretar e analisar os diferentes significados produzidos pelos documentos; e, posteriormente, estabelecer uma relação entre a interpretação realizada e os termos e/ou as unidades temáticas definidas na pesquisa. Ao contrário, é um processo exaustivo que exige concentração, dedicação, rigor intelectual e engenhosidade por parte do pesquisador.

Lüdke e André (2020, p. 51) baseadas nos estudos de Guba e Lincoln (1981), apontam alguns passos para se chegar ao processo de criação de categorias a partir dos dados, entre os quais sugerem que se faça, inicialmente, o exame do material, com o intuito de encontrar os aspectos recorrentes; depois, que se verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. As autoras acrescentam que,

Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 50-51).

Como demonstram Lüdke e André (2020), nenhum dado deve ser desprezado, pois a importância de um termo, de uma expressão ou de uma unidade temática encontrada, não pode ser mensurada ou avaliada, simplesmente, pela frequência com que esses elementos incidem na pesquisa. Enfim, os documentos podem representar um diferencial positivo e vantajoso em relação a outras formas de dados, quando se considera o contexto que influenciou a produção do registro.

Nesta investigação foi realizado o levantamento de documentos oficiais que regulam e constituem as políticas que tratam a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Acre. A delimitação dos documentos teve como parâmetro o período que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 até chegar ao ano de 2018, data do último documento homologado no estado do Acre.

2.2 O levantamento dos estudos sobre a educação escolar indígena no Brasil

Para a constituição do referencial teórico da pesquisa, o estudo bibliográfico foi estruturado por meio do levantamento de artigos, dossiês temáticos, publicações em periódicos eletrônicos, dissertações, teses e livros sobre a educação escolar indígena. Esse processo exploratório foi realizado, no primeiro momento, para a compreensão e composição da tecitura dos aspectos relacionados à historicidade da educação formal ofertada aos povos indígenas no Brasil, e para a identificação das políticas públicas no campo da educação escolar indígena engendradas a partir da Constituição Federal de 1988.

Essas produções foram coletadas em diferentes fontes de informação com a utilização das seguintes estratégias:

- a) leitura das listas de referências das obras citadas por autores que pesquisam a educação escolar indígena no Brasil;
- b) levantamento de obras na biblioteca física da Ufac;
- c) busca pelo tema no *Google Acadêmico*, na biblioteca eletrônica *SciELO*, no Catálogo de teses e dissertações da Capes e no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Identidade (PPGLI/UFAC);

d) procura por publicações impressas e *ebooks* sobre a educação escolar indígena em sites livreiros e sebos, tais como:

- ✓ <https://www.estantevirtual.com.br/>;
- ✓ https://www.amazon.com.br/ref=nav_logo;
- ✓ <https://digital.editoraforum.com.br/>.

e) pesquisa de publicações e acervos sobre o tema nos seguintes sites:

- ✓ <http://mapa.an.gov.br/> (Memória da Administração Pública Brasileira);
- ✓ <http://www.etnolinguistica.org/biblio:branco-1952-genti>. (Biblioteca Digital Curt Nimuendaju);
- ✓ <https://labintercult.org/> (Laboratório de Interculturalidade da Ufac);
- ✓ <https://institutoiepe.org.br/> (Instituto de Pesquisa e Formação Indígena);
- ✓ <https://apiboficial.org/> (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil);
- ✓ <https://www.socioambiental.org/> (ISA – Instituto Socioambiental)
- ✓ <https://cimi.org.br/> (Conselho Indigenista Missionário);
- ✓ <https://infoamazonia.org/>;
- ✓ <https://sites.google.com/site/historiaindigenaufgd/>;
- ✓ <https://cpiacre.org.br/> (Comissão Pró-Índio do Acre);
- ✓ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>;
- ✓ <http://www.legis.ac.gov.br/>.

O levantamento na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) foi efetuado no mês de setembro de 2021. Na busca foram utilizados os descritores “educação escolar indígena” e “educação indígena”, com o intuito de verificar se haveria ampliação ou redução do número de trabalhos nos resultados. Na sequência, aplicou-se os filtros Coleções-Brasil e Idioma-português.

Com a utilização do indexador “educação escolar indígena” foram encontrados 36 artigos, e com o indexador “educação indígena” foram localizados 27. A partir dos títulos e dos resumos dos artigos foram mantidos 11 trabalhos para leitura mais acurada. Os trabalhos identificados foram produzidos entre os anos de 1999 e 2021, sendo que o maior número de produções se encontra na área da Educação e Ciências Humanas. Entre os artigos selecionados para análise, dois deles fazem referência direta à educação escolar indígena no estado do Acre, são eles:

- Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais (da CPI-Acre), de Nietta Lindenberg Monte (2000);

- Políticas de educação escolar indígena no Acre, de José Alessandro Cândido da Silva (2019).

Monte (2000) discute e contextualiza as experiências pioneiras e projetos desenvolvidos por organizações não governamentais no Brasil, no final do século XX, situando de modo particular o caso do estado do Acre, do qual fez parte, com o projeto *Uma Experiência de Autoria*, e a repercussão dessas ações nas políticas oficiais de educação escolar indígena. A autora descreve aspectos relevantes de sua história como educadora vinculada à formação de professores indígenas no Acre, avaliando “esses dados pessoais como parte da história das políticas educacionais contemporâneas para indígenas no Brasil” (MONTE, 2000, p. 10).

Já no trabalho, *Políticas de educação escolar indígena no Acre*, Silva (2019) tece uma discussão acerca das políticas públicas educacionais indígenas implementadas e desenvolvidas no Acre. E por que o Acre? Na visão do autor, por ser uma “unidade federativa precursora no processo de reflexão e organização da EEI, sobretudo, na formação de docentes indígenas, em nível médio (magistério indígena)” (SILVA, 2019, p. 324). O autor acrescenta, ainda, que tais experiências de formação de docentes deveriam garantir aos professores indígenas, “formação específica que considerasse e respeitasse suas realidades particulares e os projetos de futuro de suas comunidades, mesmo antes dos marcos legais que preconizam a EEI no país” (SILVA, 2019, p. 324).

Devido ao grau de relevância dos textos citados para a presente investigação, esses trabalhos serão retomados de forma pormenorizada no desenvolvimento desta dissertação. Na sequência, descrevemos como se deu o processo de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Em função da quantidade de dissertações e teses levantadas, percebeu-se a necessidade de adotar critérios de refinamento nas buscas para uma seleção mais específica de trabalhos que pudessem ser utilizados de acordo com os objetivos da presente investigação. Assim, foram elencados os seguintes critérios: estudos que fazem referência à legislação que regulamenta a educação escolar indígena no Brasil a partir da CF/1988; e estudos que apresentam como foco principal a escolarização de indígenas no estado do Acre, sobretudo, aqueles que foram produzidos na área da educação.

O levantamento foi realizado no mês de outubro de 2021. Nas buscas foram utilizadas as palavras-chave “educação escolar indígena” e “educação indígena”. No primeiro indexador de busca por teses e dissertações, o resultado apresentou um número maior de pesquisas, no total 565 trabalhos, sendo 417 dissertações e 120 teses; no segundo indexador, o resultado

reduziu para 477, distribuídos em 370 dissertações e 81 teses. Com intuito de evitar a perda de trabalhos relevantes acerca do referido tema, optou-se pelo primeiro descritor de busca, por apresentar um número mais amplo de pesquisas.

Os trabalhos identificados foram produzidos entre os anos de 1996 e 2021 em diferentes áreas de conhecimento e instituições, com destaque para a área educacional que apresentou o maior número de produções, 273 títulos no total. Apareceu em segundo, a área de Letras com 34 trabalhos; em terceiro, Ensino de Ciências e Matemática com 24 e, em quarto, Antropologia com 23 títulos. Na sequência, aplicou-se o refinamento por Área de conhecimento (Educação) para uma pré-leitura dos 273 títulos.

Os títulos produzidos entre **1996 e 2005**, no campo da educação escolar indígena, demonstraram a predominância de pesquisas com os seguintes desdobramentos: o processo de escolarização nas comunidades indígenas; as políticas públicas para a educação escolar indígena e a concepção de educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Entre as temáticas menos frequentes:

- O papel da escola entre os povos indígenas;
- Educação escolar indígena e a etnomatemática;
- Ensino de língua portuguesa nas comunidades indígenas;
- Inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino;
- Identidade, educação escolar indígena e bilinguismo;
- Gênese de um currículo multicultural;
- Currículo e cultura na escola indígena;
- Escola indígena e formação continuada de professores indígenas;
- Movimento indígena e luta por escolarização;
- Aprendizagem da docência e o Projeto de autoria da Comissão Pró-índio do Acre.

Já os títulos dos trabalhos produzidos entre **2006 e 2015** demonstraram a presença de temas recorrentes como: o processo de escolarização em comunidades indígenas, a educação escolar indígena diferenciada e seus desafios (o que é uma escola diferenciada?) e políticas educacionais e seus impactos na educação escolar indígena. Além disso, o resultado evidenciou a presença de pesquisas com temas pouco explorados em relação ao primeiro período, com foco nos seguintes aspectos, a saber:

- O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas;
- Documentos curriculares para a educação escolar indígena;
- Narrativas indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena (CONEEI);

- Educação escolar indígena (EEI) e os territórios etnoeducacionais;
- Representação do indígena na literatura brasileira e no livro didático;
- Livro didático de alfabetização em contexto indígena;
- A política educacional nos anos 90: o multiculturalismo e a interculturalidade na EEI;
- O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica e a EEI;
- Construção do currículo de formação superior indígena;
- Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas;
- Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas;
- EEI intercultural e sustentabilidade territorial;
- EEI e as mídias;
- Gestão escolar em comunidades indígenas;
- Formação de professores indígenas (em Rondônia, Mato Grosso do Sul, Acre, e outros estados);
- História da implantação da EEI em determinadas comunidades;
- Educação escolar e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis entre indígenas;
- Discurso como prática de transformação social: do prescrito ao desejado.

Os títulos indicam o predomínio de pesquisas que enfatizam a “interpretação em contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 21), cujo princípio caracteriza os tipos de trabalhos denominados como estudos de caso, pois levam em conta a situação específica onde ocorre um dado problema ou os fatores a ele relacionados. Entre os quais:

- EEI na aldeia Bananal: prática ou utopia?
- Educação escolar indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado;
- Construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu;
- A institucionalização da escola indígena no vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação;
- A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS;
- Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas

escolas Xacriabá;

- Os desafios da escola indígena: um estudo de caso da escola Estadual Indígena Ticuna Gildo Sampaio Megatanücü – AM.

No período entre **2016 e 2021**, os títulos indicaram um formato de pesquisas com foco na abordagem teórica decolonial, cuja linha de pensamento busca romper com o padrão único de poder/saber colonizador (ARROYO, 2014, p.12) imposto aos povos não europeus. Em decorrência dessa forma de pensar, “suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas”. Entre os autores que fundamentam essa abordagem, destacam-se Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Trabalhos encontrados no catálogo da Capes que representam essa abordagem teórica:

- Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial;
- Educação intercultural e colonialidade;
- Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia;
- Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante;
- Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai–Wai da aldeia Mapuera Amazônia Brasileira;
- A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade;
- Escolas indígenas diferenciadas no Brasil, interculturalidade e (des) colonialidade: um estudo a partir de teses e dissertações.

No intuito de verificar as produções que pudessem contribuir de forma mais específica com a presente investigação foi realizada, em abril de 2022, outra busca por pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando-se o indexador “educação escolar indígena” AND “política”. A busca apresentou como resultado 151 trabalhos, porém, efetuando a contagem das pesquisas por grau acadêmico o resultado foi maior, 153 títulos, sendo: 37 trabalhos de Doutorado, 109 de Mestrado, 4 de Mestrado Profissional e 3 da categoria Grau Profissionalizante.

A partir dos títulos e resumos dos trabalhos disponíveis para a leitura pela plataforma, foram selecionados para exame os estudos que mais se aproximaram da proposta de investigação, entre eles:

- SOUZA, Teodora de. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)*. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013;
- SILVA, Carlos Rafael da. *A implementação da política de educação para povos indígenas no Estado da Bahia (2007-2014)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014;
- SILVA, Rafael Afonso. *A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017;
- SANTOS, Vilyvia Carla Marques dos. *A experiência de construção e organização da educação (escolar) indígena entre os Jenipapo-Kanindé, Aquiraz/ Ceará /*. Centro de Dissertação (mestrado) - Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Utilizamos ainda como referência nesta pesquisa, o trabalho *Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire*, de Leni Barbosa Feitosa (2018), indisponível para leitura pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Também foi possível identificar nas buscas, a dissertação de José Alessandro Cândido da Silva (2011), *A institucionalização da escola indígena no vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação*, realizada na Universidade Federal Fluminense, porém indisponível para acesso e leitura pela internet.

2. 3 O levantamento de teses e dissertações sobre a educação escolar indígena no estado do Acre

Com a finalidade de identificar as pesquisas relacionadas ao processo de educação formal junto aos povos indígenas do Acre, efetuou-se a busca orientada no Catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando-se as palavras-chave “educação escolar indígena” AND “Acre”. O resultado apresentou 12 trabalhos, porém apenas 4 deles estavam disponíveis para a leitura na íntegra pela plataforma. Com o refinamento dos dados, foram excluídos os trabalhos que focavam uma disciplina específica, como o ensino da matemática no contexto escolar indígena. Assim, estavam acessíveis para a leitura:

- SILVA, José Alessandro Candido da. *Políticas públicas de educação escolar*

indígena e a formação de professores indígenas no Acre. Tese (Doutorado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015;

- CAMPELO, Andrea Almeida. *Bilinguismo e Identidade: um olhar sobre a escola Noke Koï/Katukina*. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

Com a finalidade de ampliar as informações sobre o tema e identificar os trabalhos acadêmicos produzidos no estado do Acre que pudessem estabelecer alguma relação com a presente investigação, foram realizadas as buscas no Catálogo de teses e dissertações da Capes e no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Ufac.

O banco de dados do PPGLI/UFAC apresentou 254 dissertações realizadas entre o período de 2008 e 2021, com temas distintos. Dentre esses trabalhos, 19 dissertações (o equivalente a 13,36%) estabeleciam, de modo geral, alguma relação com a temática indígena.

As pesquisas a seguir foram acessadas pelo Google Acadêmico e pelo Banco de Teses e Dissertações do PPGLI/UFAC:

- DALMOLIN, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004;
- CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da. *O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2009;
- WALKER, Maristela Rosso. *Identidade Puyanawa e a escola indígena*. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012;
- ABREU, Anna Lúcia Leandro de. *Viajando entre vozes e memórias dos povos da floresta: leituras da educação profissional indígena no acre*. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011;
- FERREIRA, Paulo Roberto Nunes. *Na 'remenda do céu com a terra' escolas diferenciadas não são Huni Kuĩ*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

- NASCIMENTO, Danilo Rodrigues. *Educação Escolar Huni Kuĩ: saberes, experiências e base curricular*. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

Após a leitura de elementos textuais, como título, resumo, sumário e introdução, presentes nas dissertações, foram selecionadas para leitura e suporte teórico, apenas as pesquisas que dialogavam com as políticas públicas de educação escolar indígena e com processo de constituição da escolarização entre os povos indígenas no estado do Acre.

A aproximação das dissertações com a presente pesquisa se deu em relação ao panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil e inventário/análise da legislação que alicerça a modalidade de ensino nos territórios indígenas. Na primeira pesquisa citada, e intitulada “O Acre e a Educação Escolar Indígena Intercultural, Diferenciada e Bilíngue (EEIID e B)”, Cunha (2009) analisa o discurso sobre o modelo de educação denominado indígena, em oposição a indigenista, significando este termo, como explica o autor, o trabalho desenvolvido por sujeitos não-indígenas em benefício dos indígenas. O autor baseia-se na hipótese de que a EEIID e B, mesmo com o título pomposo, é um modelo predominantemente indigenista e que a influência dos indígenas é bem inferior ao que se anuncia no discurso oficial.

Cunha (2009) utiliza como técnica de pesquisa a análise de dois documentos oficiais de caráter nacional: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília/MEC, 1998; e o Programa Parâmetro em Ação – Educação Escolar Indígena, Brasília/MEC, 2002. Além desses dois documentos, o autor examina quatro Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), elaborados pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) para algumas escolas indígenas do estado do Acre. A perspectiva teórica adotada na investigação pauta-se nos postulados da Análise do Discurso (AD), de linha francesa, e nas contribuições teóricas de Pêcheux, Foulcault, Orlandi, Gregolin e Possenti. Em suas considerações finais, o autor assume a postura que refuta a ideia apriorística e materializada de que a EEIID e B seja uma educação indígena na acepção do significado que esta expressão traduz.

Já na segunda pesquisa intitulada “Viajando entre vozes e memórias dos povos da floresta – leituras da Educação Profissional Indígena no Acre”, Abreu (2011) propõe uma reflexão sobre a educação escolar indígena, buscando compreender, mais precisamente, qual educação profissional indígena é praticada no Brasil, em especial no estado do Acre. Para atingir o objetivo proposto, a autora parte da análise da legislação educacional brasileira e do uso de técnicas de documentação indireta, e por meio de levantamentos documentais e

pesquisas bibliográficas, com vistas a realizar uma categorização da legislação indígena e da educação profissional brasileira. Abreu (2011) utiliza, ainda, a Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase na teórica Eni Orlandi, que apresenta como ponto central de discussão, a construção do Outro a partir do discurso dos missionários. A pesquisa tem como base teórica, os conceitos de Orlandi (2008), Bauman (2005), Foucault (2001; 2005), e considerações dos pesquisadores da temática indígena, entre eles, Bessa Freire (1991; 2004), Dalmolin (2004), Albuquerque (2010), Rocha (2003) e Iglesias (2010).

A pesquisa de Abreu (2011), em especial a segunda seção “Capturando as vozes de um povo: o lugar indígena na educação brasileira”, apresenta uma análise importante sobre a legislação brasileira pertinente aos povos indígenas e sobre a forma como o Estado brasileiro encarou esses povos desde o momento da chegada/invasão do território pelos portugueses até a implantação do Estatuto Indígena, de 1973. Nesse aspecto, a diferença entre a pesquisa de Abreu (2011) e a presente investigação, encontra-se no enfoque que a autora dispensa à legislação que respalda a Educação Profissional Indígena.

A pesquisa de Nascimento (2021) apresenta elementos que compõe a historicidade da educação escolar indígena no Acre, assim como as políticas que tratam a modalidade de ensino na esfera estadual, com destaque para a formação de professores indígenas. Quanto a esse aspecto, o estudo de Nascimento é uma referência, pois aponta os autores que respaldam os estudos sobre a história da educação escolar indígena no Acre, entre eles, Terri Valle de Aquino (1977), o uruguaio Marcelo Manuel Piedrafita Iglesias (2008), além da pesquisadora Ingrid Weber (2004) e o linguista Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá (2014).

Ao final desta investigação, nossa pretensão é socializar os resultados da pesquisa com a comunidade acadêmica por meio de participações em eventos de divulgação científica. Também será destinada uma cópia digital do trabalho ao Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND) da SEE/Acre, órgão responsável pelas ações educacionais junto aos povos indígenas do Acre, e que subsidiou os dados referentes às escolas indígenas.

3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO OFERTADA AOS INDÍGENAS NO BRASIL

Nesta seção, objetivamos refletir sobre a educação escolar ofertada aos povos indígenas ao longo da história dos confrontos entre indígenas e não indígenas. Segundo Bittencourt e Silva (2002, p. 64 – grifo das autoras), a historicidade da educação escolar para esses povos pode ser dividida em dois amplos períodos “organizados em termos de mudanças e continuidades relativas aos projetos de *colonização* – a que se efetivou pelos portugueses e a *colonização simbólica* que acompanhou a submissão política desses ‘outros’ não desaparecidos”.

Para Bittencourt e Silva (2002), o primeiro momento é caracterizado pela presença e pelo trabalho pedagógico dos missionários jesuítas de diferentes ordens religiosas, em consonância com os desígnios da coroa portuguesa, com a finalidade comum de assimilação dos povos indígenas. Embora haja fases distintas entre os períodos que marcam a colonização até chegar ao período de criação do SPI, em 1910, e depois, da Funai, em 1967, os agentes e órgãos responsáveis pela instrução dos indígenas, vislumbraram com a educação escolarizada um meio para a substituição dos sistemas culturais dos indígenas, incutindo no outro a cultura dos *civilizados* considerada superior, em oposição ao sistema cultural dos indígenas, denominados de *selvagens*.

É possível identificar entre os séculos XVI e XIX que, além de determinantes, predominaram as concepções e práticas de catequese e de civilização na organização educacional para esses povos (BITTENCOURT; SILVA, 2002). Ao analisar historicamente o papel da escola entre os indígenas, Feitosa (2018) ressalta que a ela serviu, sobretudo, como um mecanismo para a imposição da cultura europeia aos distintos povos indígenas, haja vista que o processo educacional na perspectiva europeia contrapunha ao processo educacional propriamente indígena, sendo que o primeiro, desconsiderava a cultura, línguas, costumes e tradições indígenas.

O segundo momento da educação escolar ofertada aos indígenas se inicia na década dos anos de 1980, tendo como traço comum as discussões em torno do reconhecimento da diversidade linguística e cultural desses povos por parte dos Estados nacionais e agências internacionais (BITTENCOURT; SILVA, 2002); ao menos no plano discursivo dos direitos, já que na prática algumas ações perpetradas contra os indígenas em relação à luta política pela demarcação dos seus territórios sinalizam o contrário.

Ainda, nesse período, os movimentos e lideranças indígenas passam a reivindicar e assumir a perspectiva da educação escolar. Nesse sentido, o acesso à educação será abraçado pelos indígenas que demandam a educação escolar em seus territórios, como um instrumento para a defesa dos seus direitos, interesses e conquista de seus anseios, tendo como pressuposto que o conhecimento escolar não pode ser imposto e produzido de forma unilateral, mas deve ser fruto de uma construção coletiva, considerando-se as diferenças internas de cada povo, a garantia de sobrevivência e o bem viver de cada comunidade.

Diferente de Bittencourt e Silva (2002), Feitosa (2018) sistematiza em seu estudo intitulado a *Escolarização indígena Mebengokre Kayapó Gorotire*, a presença de três perspectivas educacionais, a saber: assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e reafirmação identitária (a partir de 1988).

A primeira perspectiva educacional, denominada como assimilação (1500-1909), teve como finalidade e traço comum, “impor aos segmentos considerados marginalizados pela cultura dominante a adoção de forma coletiva dos valores europeus, principalmente a doutrinação cristã” (FEITOSA, 2018, p. 27). Com efeito, a escola serviu para vários propósitos dos invasores: “fortalecimento da cultura europeia” por meio do apagamento das diferenças e, conseqüente, perda da identidade cultural, “catequese cristã e aglomeração para captação da mão de obra indígena”.

A segunda perspectiva, conhecida como integração (1910-1987), baseava-se na ideia de incorporação dos indígenas à sociedade nacional, principalmente, porque os adeptos dessa concepção no Brasil argumentavam que os indígenas libertos do cativo e também na condição de indivíduos incapazes, deveriam ser submetidos à tutela do Estado “como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, ‘integrar’ aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional” (MUNDURUKU, 2012, p. 30-31). A referida perspectiva teve como sustentáculo teórico o pensamento positivista, que defendia ser natural a passagem entre o estado primitivo e a civilização.

A terceira perspectiva, reafirmação identitária, segundo Feitosa (2018) emerge com o propósito intercultural de respeitar e valorizar a diversidade sem sobreposição de culturas. Essa nova concepção de política indigenista inaugurada pela Constituição Federal de 1988, “concebe a escola como um ambiente de fomento à valorização cultural e reafirmação da identidade indígena” (FEITOSA, 2018, p. 28). Para que esse paradigma educacional ganhasse espaço na arena política, Munduruku (2012) afirma que foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas e não indígenas, que corroboraram para uma nova orientação ideológica alicerçada no respeito e no direito à diversidade cultural e étnica.

A questão da periodização não é uma tarefa simples, ao contrário, como afirma Saviani (2021), é uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos, haja vista que o pesquisador precisa enfrentar a tarefa de organizar os dados com a finalidade de explicar o fenômeno que se propôs investigar. “Com efeito, a explicação científica do objeto implica atingir um certo nível de generalidade” (SAVIANI, 2021, p. 12). Nesse sentido, o problema do investigador consiste em definir onde fazer os cortes, conforme indaga Saviani (2021): como dar conta das descontinuidades (dos períodos de transição) no fluxo dos acontecimentos?

A resposta da pergunta antes formulada dependerá da perspectiva teórica em que se coloca o investigador e do sistema de categorias que ele mobiliza para explicitar o seu objeto (SAVIANI, 2021). A periodização mais frequentemente adotada na história da educação brasileira se guiava pelo parâmetro político — a educação no período colonial, no Império e na República.

Nesta pesquisa, optamos pela classificação proposta por Feitosa (2018) que evidencia com maior precisão a prática pedagógica assumida em cada período em torno da organização escolar, e quais foram os caminhos políticos trilhados até chegar ao projeto contemporâneo de escola indígena.

É importante sublinhar que não é o foco desta investigação tecer uma revisão ampla da historiografia oficial sobre a educação escolar ofertada aos indígenas no Brasil, mas estabelecer uma linha de reflexão acerca do tema tratado e promover a discussão dos principais aspectos históricos no intuito de viabilizar a compreensão das perspectivas da educação assumida ao longo da história das relações e embates entre indígenas e não indígenas. Certamente outras formas de periodização das ideias pedagógicas que corroboraram para a constituição do projeto orgânico de escola indígena são admissíveis.

3.1 Assimilação: o monopólio da perspectiva religiosa

Ao tratar da relação existente entre colonização e educação, Saviani (2021) afirma que a inserção histórica do Brasil na chamada civilização ocidental e cristã se deu em 1500, com a chegada dos portugueses. Em 1549, chegou o primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, e com ele também vieram os primeiros jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega para realizarem a missão conferida pelo rei Dom João III, de converter os gentios à fé católica e povoarem as terras do Brasil (SAVIANI, 2021).

No decorrer desse processo, “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2021, p. 26). Por essa razão, de acordo com o autor, “considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas”. Em contrapartida, como o processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças em relação ao que acontece na chamada educação nacional, isso pode levar ao pressuposto de que não existe educação indígena ou que os povos indígenas são destituídos de educação, porque não têm a educação que é veiculada pela escola na sociedade ocidental e que é acessada pelos não indígenas (MELIÀ, 1979).

Por isso, julga-se necessário fazer a educação dos indígenas ou até mesmo decidir o que é melhor para eles. Assim, ao reafirmarmos, simplesmente, essa concepção de educação sustentada na lógica de um modelo cultural único e universal, que substitua as demais formas culturais, ignoramos que os habitantes que aqui viviam/vivem, os indígenas, também educavam/educam seus pares a partir de um sistema próprio de valores.

A chegada dos portugueses transformou gradativamente o Brasil, e eles ao fazê-lo também foram se transformando. Na ótica do colonizador, a ocupação e o domínio que exerceram no território brasileiro, eram ações legítimas, “um serviço prestado a Deus e à humanidade” (DALMOLIN, 2003, p. 13) cujo intuito era o de elevar os povos denominados primitivos e selvagens ao que julgavam ser o modelo de civilização.

O período colonial se estendeu de 1500 até a Independência, em 1822. A partir daí iniciou-se a fase política do Brasil-Império, que durou até 1889, e a fase do Brasil-República, de 1889 até nossos dias (GUIRALDELLI JR., 2003). Conforme a classificação apresentada por Guiraldelli Jr. (2003), a educação escolar “mais ou menos institucional” desenvolvida no período colonial passou por três fases: “a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e aquela em que d. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-21)”.

Já Saviani (2021, p. 14), baseado em suas investigações sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil e revisão posterior do seu projeto de periodização, procurou formular uma classificação tendo como guia, segundo ele, o “próprio movimento das ideias pedagógicas”, dividindo-a em 4 (quatro) grandes períodos, tendo os dois primeiros como eventos históricos principais, entre 1549 e 1827, a instalação dos jesuítas chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega e, posteriormente, a expulsão dos missionários pelo Marquês de Pombal, dando início à fase das ideias pedagógicas pombalinas, que será detalhado mais adiante.

Entre 1532 e 1549, o Brasil estava sob o regime de capitânicas hereditárias (SAVIANI, 2021). A partir de então, D. João III cria o governo-geral e nomeia Tomé de Sousa para a administração desse novo regime. Ancorados a essa nova fase da administração do território brasileiro, os jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, deram início a missão conferida pelo rei, de conversão dos indígenas. O processo inicial ocorreu com a apreensão da língua por meio das crianças; na sequência com os adultos, pregando-lhes contra a antropofagia e a não terem mais de uma mulher.

Nóbrega demonstra a finalidade catequética, na primeira carta que escreve do Brasil, em 1549, ao padre Simão Rodrigues de Azevedo, provincial dos jesuítas em Portugal, nos trechos a seguir:

O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos. Desta maneira **ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o batismo.** (...) Trabalhamos de saber a língua deles e nisto o padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, **e aprender com eles a língua e il-os doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor** e não posso achar língua que l'os saiba dizer, porque são eles tão brutos que nem vocábulos têm (MANUEL DA NÓBREGA, 1999, p. 48-49, grifo nosso).

As escolas e os seminários instituídos pelos jesuítas se espalharam por diversas regiões do território brasileiro. As escolas funcionavam conforme o plano de instrução formulado por Nóbrega. Tal plano foi executado em sua primeira etapa, com o aprendizado do português (para os indígenas), prosseguia com a doutrina cristã e depois com a escola “de ler e escrever”. Em uma segunda etapa, de forma opcional, o estudante podia ter acesso ao ensino de canto orfeônico e música instrumental. Esta última etapa, culminava em duas opções de rotas: “terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa” (GUIRALDELLI JR., 2003, p. 6).

Os padres jesuítas dispunham de vários recursos didáticos, como a dança, a música e o teatro. Anchieta utilizou-se amplamente do idioma tupi para se dirigir aos indígenas, assim como aos colonos “que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira” (SAVIANI, 2021, p. 46). Com a finalidade de facilitar a comunicação e aprimorar o trabalho pedagógico, o padre passou a dominar a língua indígena tupi e organizou a obra intitulada “Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, publicada em 1595 em Coimbra. A gramática de Anchieta serviu como manual de estudos para futuros missionários e como um forte instrumento de conversão e aculturação dos indígenas.

Em seu trabalho pedagógico, Anchieta buscava tocar intimamente os ouvintes pela atenção, encanto ou pelo medo. O teatro, em especial, era utilizado para representar passagens bíblicas adaptadas; os deuses indígenas eram considerados coisas do mal e eles buscavam demonstrar essa concepção nas encenações. Segundo Neves (1978, p. 83), esse recurso “foi uma forma de construir um espelho destruidor das culturas indígenas que, em tais peças, apareciam identificadas ao Mal. Eram — tais culturas — realmente o Mal a que se contrapõe o que é realmente o Bem Maior”. Nesse sentido, o teatro objetivava inculcar e refletir uma determinada verdade para os indígenas.

Além disso, Neves (1978) ressalta que o teatro, assim como inúmeras outras formas de edificar o gentio, não eram em si demolidoras das tradições indígenas porque o representavam de forma hostil. Ou não somente por causa disso. Conforme ele esclarece, o ponto central é outro:

A catequese introduz *formas* culturais diferentes, *matrizes* alheias às dos indígenas. Quando um ‘Auto’ é representado algo de fundamental já aconteceu: é uma *forma* nova que se mostra e que viu para se impor. Seu ‘preenchimento’ semântico (Mal = Pagé, p. ex.) ‘favorável’ à causa cristã vem reforçar o efeito – é certo – mas já o faz dentro de uma moldura que conhecerá outros ‘preenchimentos’. Se se alteram, se se substituem matrizes generativas, se se faz esquecer as antigas formas e matrizes ‘nativas’, o mais importante foi feito (NEVES, 1978, p.83-84, grifos do autor).

Como mostra Neves (1978), o jogo teatral constrói um efeito semântico que favorece a causa cristã. O teatro representa uma luta: o duelo entre Deus e o Diabo. E com quais elementos se configura o mal? Quem é o Diabo? Ele sim é um inimigo da verdade, ardiloso e tenaz, sempre à espreita. Não descansa... sua seara é desmedida. “Adora espaços vazios”, pois é mais fácil para Lúcifer ocupar espaços vazios, sem defesa porque sem cristianismo (NEVES, 1978, p. 84).

Por essa lógica, tal natureza ruim precisava ser combatida e derrotada, o ideal é que fosse reconstruída pelo cristianismo. Neves (1978) acrescenta, ainda, que a ideologia inaciana era intolerante ao vazio e buscava preenchê-lo com atividades santas e cristãs. Aliás, os jesuítas estavam convencidos de que os indígenas eram “papel em branco”, uma cera moldável, pois “registravam sem resistências os ensinamentos dos Evangelhos e da cultura portuguesa” (HILSDORF, 2003, p. 7).

Costa e Menezes (2009) também ratificam tal metáfora, destacando que na visão de Nóbrega e outros jesuítas, educar os indígenas — compreendendo-se educação como sinônimo de catequização e conversão — era como escrever em um papel em branco, pois se interpretava que eles não possuíam nenhuma religião, e que “não acreditavam em deuses, enfim, não tinham

uma racionalidade religiosa anterior que dificultasse a absorção da novidade cristã” (COSTA; MENEZES, 2009, p. 36).

Anchieta foi o missionário que mais diversificou os meios de representação dos textos de caráter religioso. O processo de transposição da mensagem católica para a língua indígena, “demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro” (BOSI, 1992, p. 65). Por exemplo, como dizer aos nativos a palavra “pecado” se eles desconheciam essa noção, ao menos no registro que este signo assumira ao longo da cultura medieval europeia? Foi necessário um trabalho de “disciplinarização do tupi”, como ressalta Bosi (1992), transformando-o em um instrumento de submissão do indígena.

As qualidades das coisas eram representadas por analogias com elementos da natureza, sendo que esta era refletida como “ruim”, de forma dualista (ordem/desordem; animalidade/civilização etc.), propícia para o pecado (NEVES, 1978). Esse campo simbólico presente na obra jesuítica evidencia um contexto, “cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis” (BOSI, 1992, p. 67-68).

A educação ministrada pelos jesuítas, segundo Costa e Menezes (2009, p. 40), assumiu dois caminhos distintos, ambos originados do público a ser educado: o trabalho pedagógico que ocorria nas missões (ou reduções) para a conversão do indígena e o trabalho pedagógico que ocorria nos colégios, estes por sua vez, destinados a atender, de forma “primordial, mas não exclusivamente, aos descendentes dos colonizadores”.

Portanto, investigar como ocorreu o processo histórico da educação formulada para o indígena no Brasil implica, necessariamente, entender o papel dos missionários da Companhia de Jesus e o poder que estes exerceram na sociedade colonial. Para reafirmar a importância da obra desses missionários, Costa e Menezes (2009, p. 34) destacam que “Somente no século XVI e apenas nos territórios portugueses os jesuítas fundaram 30 colégios; já no mundo todo existiam 144 colégios em 1579, e 669 em 1749”.

O conflito de opiniões entre os missionários e os colonos, estes, “ávidos por reduzir os índios à escravidão; os primeiros, contrários ao cativeiro dos nativos” (COSTA E MENEZES, 2009, p. 40), acabou gerando inúmeros choques. Um deles, ficou conhecido como a Revolta de Beckmam, em 1684, que culminou na expulsão dos jesuítas do Maranhão devido às diferentes posições existentes sobre os indígenas, como relatam os autores no trecho a seguir:

Em 1680, influenciado pela pressão exercida pelo padre Antonio Vieira (1608-1697), o príncipe regente D. Pedro decretou a liberdade dos índios do Maranhão. Insatisfeitos

com a proibição de escravizar os índios, os colonos tentaram, junto ao rei, reverter a situação. Não obtendo sucesso, iniciaram uma sublevação, depuseram o governador e expulsaram os jesuítas, que foram enviados para a Metrópole. A Coroa puniu com rigor os revoltosos, manteve a proibição de escravização dos índios e mandou os jesuítas de volta ao Maranhão (COSTA E MENEZES, 2009, p. 40).

Alguns fatores contribuíram para a expulsão dos jesuítas de todas as colônias portuguesas, em 1759 (COSTA E MENEZES, 2009). Um deles foi a tentativa de assassinato do rei de Portugal, D. José I. Além disso, conforme evidenciam os autores, com a intensificação da presença europeia na América, as transformações na colonização oriundas do processo de mudança das atividades econômicas, o surgimento de uma crítica ao regime político e o desejo de reformas, principalmente, no ensino, aceleraram o processo de mudança que já batia à porta.

Portugal estava com a sua economia atrasada em relação à França e à Inglaterra, por outro lado, pretendia alcançar o capital necessário para sair da etapa de produção mercantil para a industrial (RIBEIRO, 1992). Além disso, por causa do Tratado de Methuen, vigente entre 1703 e 1836, Portugal era obrigado a comprar por preços altos quase todos os produtos manufaturados que consumia da Inglaterra. Assim, parte dos lucros produzidos no país era transferida, automaticamente, para os cofres ingleses, levando a economia lusitana à estagnação e com resultados desfavoráveis para o país, como nos mostra Ribeiro:

Com o Tratado de Methuen (1703), firmado com a Inglaterra, país já inserido no capitalismo industrial, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra) (RIBEIRO, 1992, p. 30).

Diante da situação de crise política e econômica vivida pelo país, principalmente após o terremoto de Lisboa em 1755, e com uma lavoura decadente em virtude da escassez de mão de obra, o rei de Portugal nomeia como ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, que inicia “um processo de reformulação da política colonial portuguesa” (OLIVEIRA; MESQUITA, 2019, p. 4). Pombal então agirá no sentido de recuperar a economia e modernizar a cultura lusitana, visando deixar Portugal em condições de competir com outras nações.

O marquês de Pombal, enquanto ministro de Estado do Rei de Portugal D. José I, marca o século XVIII a partir de “uma política de concentração de poder com o objetivo de restabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta em relação à Inglaterra” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 7). As reformas promovidas por Pombal, entre as quais as da instrução pública, na visão de Carvalho (1978, p. 26) foram de encontro à política que as

condições econômicas e sociais do país pareciam reclamar, “como que o denominador comum de uma aspiração generalizada”. A partir de então, há o rompimento da relação entre Igreja e Estado e o ensino deixa de ser conduzido por uma ordem religiosa, pois como observara Pombal, “estava tendo preponderância sobre o Estado” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 8).

A partir de 1759, o Estado assume a educação em Portugal e no Brasil, “de modo a realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 9), no caso do Brasil, conforme Guiraldelli Jr. (2003), o curso de humanidades foi substituído pelas “aulas régias”, que consistiam em aulas “avulsas de latim, grego, filosofia e retórica”. Como também esclarece Saviani (2021, p. 108), essas aulas “eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando em regra, na casa dos próprios professores”. Desse modo, os alunos poderiam frequentar, indiferentemente, as aulas que quisessem, pois elas eram isoladas e não obedeciam a uma sequência entre si.

Quanto ao campo do ensino, segundo Veraldo (2009) e Saviani (2021), foram empreendidas várias reformas, entre elas, a criação da política dos diretórios com a finalidade de retirar os indígenas do controle eclesiástico (1757). Em relação à política indigenista empreendida por Pombal, o Diretório surge como um conjunto normativo para regular as demandas coloniais, tendo como função principal, entre outras, a oferta de trabalhadores indígenas (COELHO, 2005), atendendo assim, a uma das premissas da política elaborada no ministério de Sebastião José de Carvalho e Melo.

A formulação da lei do Diretório justificou-se, principalmente, pela necessidade de ocupação territorial e controle das fronteiras entre as coroas ibéricas (Portugal e Espanha). Nesse sentido, fora atribuído aos indígenas “funções estratégicas para fortalecer a presença lusa nos espaços amazônicos e em outras capitanias da América Lusa” (APOLINÁRIO; MOREIRA, 2021, p. 283).

Dentre os aparatos legislativos indigenistas implementados no período colonial, o Diretório dos Índios introduziu uma inovação no modo pelo qual as mudanças se estruturavam. Segundo Coelho (2005, p. 179) “nenhum dos que lhe antecedeu teve a pretensão de implementar uma transformação tão radical na vida indígena”. O autor destaca, ainda, que parte da originalidade da lei do Diretório advém do caráter ilustrado atribuído ao documento. Todavia, Coelho chama atenção para esse ponto, visto que essa condição ilustrada não é “dada pelo tempo” e nem surge como produto do Iluminismo e de seus agentes. Nesse sentido, o autor vai em direção oposta, como ele mesmo explica, ao que é defendido por Rita Heloísa de Almeida em seu livro “O Diretório dos Índios: um projeto de civilização no Brasil do século

XVIII”, de 1997, e, também, ao que é dimensionado, em grande parte, pela historiografia envolvendo o Diretório enquanto a sua condição de legislação ilustrada.

Na visão de Coelho (2005, p. 180), a lei do Diretório tem o seu germe na “antiga demanda por mão de obra”, constituída então, “como resposta à pressão dos colonos para que a concessão de liberdade às populações nativas não resultasse em escassez de trabalhadores”. O autor ressalta, também, que a formulação da lei do Diretório dos Índios, ainda que vinculada pela conjuntura ibérica,

introduziu uma questão – uma atitude em relação ao homem americano – original: mesmo tendo como horizonte a ocupação do território colonial, ela assumiu os índios como homens suscetíveis de ingressarem na sociedade portuguesa, e de assimilarem os valores europeus, dado o fato de que podiam aprender. Seu cogito pressupunha que a experiência – esse avatar do pensamento ilustrado – temperada pela Razão, os transformaria (COELHO, 2005, p. 180).

A expectativa em relação à aplicação da referida lei, era de que o conseqüente convívio dos indígenas com os colonos, fizesse-os adotar os hábitos civilizados da cultura europeia, resgatando-os da condição de “miséria e selvageria” (COELHO, 2005, p. 181), predominando desse modo a Razão, inerente ao homem e, logo, extensiva aos nativos. Todavia, os objetivos portugueses “de reformas e de introdução das luzes nos seus domínios não poderiam ameaçar a monarquia e o estatuto colonial” (VERALDO, 2009, p. 47). Assim, as reformas em Portugal denominadas iluministas foram acompanhadas de um aparato que garantia e reconhecia como legítima a monarquia; um dos mecanismos desse aparato era a preservação da censura remodelada. Portanto, mesmo com as reformas iluministas (as letras), conforme afirma Veraldo (2009, p. 47), “continuaram sob forte censura e circunscritas às decisões que vinham diretamente da administração central”.

Então, de que forma as características do pensamento iluminista se manifestaram nos parágrafos da lei do Diretório dos Índios? Como os autores da historiografia indigenista discutem essa questão? Como essa lei foi constituída na prática junto à sociedade colonial? Que lugar na referida lei foi destinado ao indígena enquanto agente histórico-social? Essas questões por si só exigem uma análise mais detalhada e cuidadosa, visto não haver um consenso entre os autores examinados. Sendo assim, é necessária uma discussão mais ampla sobre a política de incorporação das populações indígenas estabelecidas no Diretório, visando identificar e compreender as estratégias de integração formuladas e como elas se assentaram junto aos indígenas.

As reformas do ministério pombalino introduziram uma inovação na política destinada aos povos indígenas, dando início a um novo processo de assimilação dos nativos. As sedes

das missões foram transformadas em vilas ou povoados e os indígenas “considerados emancipados da autoridade religiosa e submetidos apenas ao governo laico” (OLIVEIRA; MESQUITA, 2019, p. 4). Sobre essa questão, Oliveira e Rocha (2006, p. 71) chamam atenção para o pensamento recorrente de “emancipação do índio”, pois na concepção dos autores, essa ideia vinculou-se a um “perigoso eufemismo que levou a ignorar muitos aspectos nocivos” da política de assimilação para os indígenas prescrita no Diretório que visava à civilização do nativo. Entre os quais, podemos citar o excessivo interesse e controle pela mão de obra indígena que, por sua vez, estimulou guerras entre nações rivais.

Do mesmo modo, segundo Coelho (2005), três elementos assumiram lugar de destaque entre as estratégias formuladas para o alcance da civilização do indígena: o casamento, a educação e o trabalho. Tais instituições, na visão de Coelho (2005, p. 182), “situaram o processo de civilização como um empreendimento laico, no qual a experiência, o exemplo e a adoção de valores civis se tornaram preponderantes”. O casamento interétnico foi uma estratégia política justificada pela lei do Diretório como necessária para eliminar a diferença entre indígenas e brancos, mas, também, podendo ser interpretada como resultado da “boa vontade portuguesa” (COELHO, 2005, p. 182).

Antes do Alvará Régio de 04 de abril de 1755⁶ (COELHO, 2005, p. 182), os casamentos envolvendo indivíduos classificados como “inferiores” não eram bem vistos, todavia, tais uniões não deixaram de ocorrer, mesmo em “uma sociedade hierárquica e discriminatória como era a colonial”. Tal finalidade pretendida com as uniões mistas, pode ser observada na transcrição do parágrafo 88 do Diretório dos Índios.

88 – Entre os meios, mais proporcionados para se conseguir tão virtuoso, útil e santo fim, nenhum he mais efficaz, que procurar por via de casamentos esta importantíssima união. Pelo que recommendo aos Directores, que applicquem hum incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimonios entre os Brancos, e os Indios, para que por meio deste sagrado vinculo se acabe de extinguir totalmente aquella odiosissima distincção, que as Naçoens mais polidas do Mundo abominarão sempre, como inimigo comum do seu verdadeiro, e fundamental estabelecimento (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755, In: COELHO, 2005, p. 183 – grafia no original).

Junto à política de incentivo aos casamentos mistos, o ministério de Pombal determinou o ensino da língua portuguesa como uma estratégia de afirmação da soberania lusitana. O texto do Diretório denota que sua utilização exclusiva, além de fundamental, era a base para a civilização dos nativos. A lei determinava, ainda, como mostram Oliveira e

⁶ O Alvará Régio de 4 de abril de 1755, de D. José I, teve como finalidade incentivar os casamentos entre portugueses e indígenas, ao mesmo tempo, proibiu o emprego do termo "Caboucolos" a seus filhos mestiços.

Mesquita (2019, p. 6), “que deveriam ser criadas em todos os aldeamentos duas escolas, uma para meninas e outra para meninos, cujo ensino deveria ser condizente com as especificidades de cada sexo”, conforme pode ser observado nos parágrafos seis e sete da referida lei:

6—Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistarão novos Domínios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputavel, que este hehum dos meios mais eficazes para desterrar dos Póvos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduznelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica também o affecto, a veneração, e a obediencia ao mesmo Principe.[...]

7 – E como esta determinação he a base fundamental da Civilidade, que se pertende, haverá em todas as Povoçoens duas Escolas públicas, huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Christãa, a ler, escrever, e contar na fôrma, que se pratica em todas as Escolas das Naçoens civilizadas; e outra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Christãa se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, custura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755, In: COELHO, 2005, p. 186 – grafia no original).

Esses elementos são bem representativos da mentalidade colonial e da forma como a educação foi pensada para meninos e meninas indígenas. Também, a ação de imposição linguística nos leva a questionar sobre as implicações do Diretório em relação ao processo hegemônico de instauração da língua portuguesa em detrimento das línguas nativas, eliminando a possibilidade de convivência com uma rica diversidade de línguas no Brasil. Conforme demonstra Garcia (2007), havia uma constante vigilância para que as crianças indígenas não usassem mais a língua materna, com o intuito de que incorporassem definitivamente a língua portuguesa. Inclusive, o Regimento previa castigos para quem desobedecesse ao que fora prescrito, e perdão para quem delatasse os desobedientes.

Outro ponto que chama atenção, é que os espaços para a instrução das crianças eram diferenciados e o ensino “deveria ser condizente com as especificidades de cada sexo” (GARCIA, 2007, p. 6); às meninas era destinado o recolhimento para o domínio das “habilidades que lhes garantissem o lugar de esposa e mãe” (COELHO, 2005, p. 186), sendo-lhes permitido o contato mínimo com o mundo exterior; e aos meninos, à escola, onde aprenderiam a doutrina cristã, a contar e a somar. Por outro lado, sobre o ensino da doutrina cristã, Coelho (2005, p. 186) observa que “passou a ser visto como parte do processo de inclusão do indígena na sociedade portuguesa” e como um fator representativo da soberania lusitana, destituído do caráter atribuído pelos missionários, como um instrumento de “acesso à salvação da alma”.

Uma outra estratégia também utilizada para a transformação do indígena em “um elemento útil ao Império” (COELHO, 2005, p. 188) foi o trabalho. Dentre as reformas

pombalinas, a atividade agrícola recebeu significativa atenção, tornando-se um dos pilares da política de sujeição do indígena, conforme ressalta o autor:

Independente dos desdobramentos futuros – quaisquer que tenham sido – a aplicação do indígena no trabalho agrícola – e nas demais atividades laborais – não pode ser vista como deslocada da projeção inicial de, em primeiro lugar, torná-lo um vassalo do rei e, em segundo lugar, de inculcar valores que a catequização recusava, como a ambição, o entesouramento, além do espírito pragmático que os filósofos Ilustrados viam como *locus* do desenvolvimento das capacidades do homem (COELHO, 2005, p. 189).

Dessa forma, a partir da influência dos valores ilustrados, como mostra Coelho (2005), a agricultura passou a ser vista como um veículo para o “enobrecimento” e símbolo de fartura, além de transformar o indígena em um membro de valor positivo para a Metrópole. Do mesmo modo, toda a atenção dos indígenas deveria ser voltada para o desenvolvimento dessa atividade, visto que o abastecimento da colônia dependia da produção deles. A agricultura foi considerada tão representativa da política do Diretório, que dos 95 (noventa e cinco) parágrafos da lei, onze fazem referência ao tema, do décimo sexto ao vigésimo sexto.

No artigo “‘Miséria e pobreza’ nas vilas do Diretório Pombalino: condições econômicas, produção de subsistência e resistências indígenas”, publicado pela revista *Saeculum*, a autora Fátima Martins Lopes (2021) discute sobre a situação econômica complexa vivenciada pelos indígenas vilados na capitania do Rio Grande do Norte, com dificuldades de produção e acesso a alimentos básicos. Tal situação era intensamente afetada pela frequência das estiagens; pelas demandas dos colonos e autoridades luso-brasileiros em virtude do mercado regional e internacional; pela estrutura da divisão das terras em pequenos lotes que apressava o seu processo de empobrecimento; e pela imposição aos indígenas da prestação de serviços para os colonos.

Com a baixa produtividade da agricultura e da criação de animais pelos indígenas vilados, Lopes (2021) enfatiza que a situação de “pobreza e miséria” só tenderia a se agravar com as exigências e demandas criadas pelo próprio Diretório, entre elas, o uso obrigatório de roupas e de novas necessidades de consumo, como instrumentos agrícolas de ferro e utensílios domésticos. Na visão de Cunha (1992), tais “necessidades” tinham sido engendradas pelas autoridades da coroa com a finalidade de persuadir os indígenas ao trabalho e, concomitantemente, torná-los consumidores.

(...) se se quer sujeitar os índios ao trabalho, deve-se ampliar suas necessidades e restringir simultaneamente suas possibilidades de satisfazê-las. Diminuir seu território e intrusá-lo, ‘tirar-lhes os coutos’, ou seja, confiná-los de tal maneira que não possam mais subsistir com suas atividades tradicionais, (...). Além da dependência que assim se cria, o desejo de instrumentos de ferro, quinquilharias, roupas – sem falar da

proscrita, mas onipresente cachaça – inicialmente oferecidos para criarem os hábitos e posteriormente vendidos, devem induzi-los ao trabalho e ao comércio (CUNHA, 1992, p.149).

Era uma exigência da coroa portuguesa que suas autoridades coloniais estivessem atentas ao desenvolvimento do comércio. Os governadores deveriam seguir a determinação régia de 24 de julho de 1797, que exigia que se promovessem o aumento da exportação das produções naturais e manufaturados do Reino. Desse modo, essas “necessidades/dependências” eram forjadas pela coroa para impulsionar o seu comércio desde a criação da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba e, também, mesmo depois de seu esfacelamento em 1780 (LOPES, 2021, p. 302).

Pode-se considerar que a vida econômica dos indígenas vilados no Rio Grande era, significativamente, voltada à produção de subsistência, “inserida nos limites da miséria e pobreza, vulnerável às instabilidades do clima e sob as exigências coloniais por terras e trabalhadores” (LOPES, 2021, 305). Além disso, os agentes não alcançaram os fins reformistas da política proposta no Diretório dos Índios que almejava, entre outros objetivos, transformar os indígenas em estáveis e exímios agricultores, de forma que produzissem excedentes para abastecer o mercado e as demandas coloniais seculares e religiosas.

Não se pode deixar de frisar a persistente resistência indígena em assumir as condições econômicas que o Diretório pretendia impor. Mesmo não sendo expresso de forma nítida na documentação consultada pela autora, Lopes (2021) ressalta que essa resistência pode ser observada na finalidade da prática agrícola indígena em continuar plantando apenas o que comia como um mecanismo de oposição e resistência à dominação e exploração coloniais.

Não houve uma única forma de implementação do Diretório dos Índios. Tal legislação “foi aplicada de diferentes formas, conforme as especificidades locais e as características dos grupos indígenas para as quais se dirigiam, tendo encontrado reações diversas por parte desses últimos” (ALMEIDA, 2010, p. 93). Em relação a essas particularidades, Medeiros (2018) acrescenta, por exemplo, que na capitania de Mato Grosso era comum a prática de cativeiro de indígenas, embora proibida, e a instrução se dava pelo trabalho, não havendo propriamente uma escola. Já em São Paulo, há registros que indicam que a educação nos aldeamentos se manteve muito atrelada à igreja, sendo conduzida por beneditinos, franciscanos e capuchinhos, cujo objetivo era “ensinar a doutrina cristã, a cantar em latim, ler, escrever e contar” (MEDEIROS, 2018, p. 9).

Se o modelo de submissão indígena delineado pelo Marquês de Pombal dissipou-se, em 1798, no ato de extinção do Diretório dos Índios, porém, de acordo com Oliveira e Freire

(2006), o cargo de Diretor “continuará a existir até a metade do século XIX em muitas regiões do país”, contrapondo o estabelecido na Carta Régia de 12 de maio de 1798, instituída por D. Maria I, na qual abolia o Diretório dos Índios e ditava outras providências (MOREIRA, 2011). Em 1806, segundo Moreira (2011), nas vilas de índios do Espírito Santo, Manoel Vieira de Albuquerque Tovar, o então governador da capitania, infringiu a Carta Régia nomeando para Diretor dos Índios do Espírito Santo, Bonifácio José Ribeiro. Esse fato gerou descontentamento e representações contra o ato:

embora não esteja claro os autores dessas representações, sabe-se que as reclamações eram contra a nomeação de um Diretor de Índios, pois isso contrariava o espírito da lei de 1798, que preconizava textualmente o fim da tutela dos diretores de índios, segundo o argumento de que os índios eram iguais em direitos e obrigações aos outros vassallos da Coroa (MOREIRA, 2011, p. 2).

É importante observar em relação ao período como ocorreu a aplicação da Carta Régia de 1798 nas vilas e povoados indígenas, assim como, os aspectos relacionados ao denominado e pouco conhecido “autogoverno dos índios” que, juridicamente, esteve em vigor entre 1798 e 1845, conforme mencionado por Moreira (2011). A suspensão do sistema do Diretório inaugurou um período bastante atípico na história dos indígenas e do indigenismo no Brasil, pois os nativos das vilas e povoados ficaram legalmente livres de qualquer tutela, e equiparados aos outros habitantes no mercado de trabalho. Porém, como observa Cunha (1992), tal sistema de autogoverno não se aplicava aos indígenas dos sertões, que viviam em suas aldeias seguindo os seus próprios costumes. Para essa categoria indígena, classificada como incapaz de governar a si própria, foi reservado o “privilégio de órfãos”. Teoricamente, o juiz de órfãos deveria zelar para que os contratos fossem honrados, de modo que os indígenas fossem educados, instruídos, “pagos e ao fim de um tempo, batizados” (CUNHA, 1992, p. 147).

As diretrizes do Diretório permaneceram constantes mesmo após a proclamação da Independência do Brasil em 1822. Silva e Freitas (2014, p. 6) citam que “A primeira Constituição Brasileira de 1824 trouxe em seu bojo a promessa de instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros”, todavia, o texto dessa Constituição não fazia referência à escolarização dos povos indígenas. Além disso, Almeida (2010, p. 122) observa que, “Apesar da ausência de uma política indigenista de caráter geral, que só seria estabelecida em 1845, com o Regulamento das Missões, a política assimilacionista foi mantida e acentuada, dando seqüência às propostas lançadas por Pombal”. Medeiros (2018, p. 9) também menciona que, “não houve uma política indigenista oficial até 1845, quando foi criado o Regulamento das Missões”. O Decreto Imperial n.º 426, de 24 de julho de 1845, que estabeleceu o “Regulamento

acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”, vigorou até 1889 (SILVA; FREITAS, 2014, p. 6).

Nota-se que ao longo do regime imperial, as relações com os indígenas tiveram como principais objetivos, transformar os nativos em trabalhadores a serviço do Estado. “Guerras violentas, criação de novos aldeamentos e extinção de antigos foram práticas que coexistiram e se sucederam no Império. Todas visavam a um mesmo fim: a ocupação das terras indígenas e a transformação dos seus habitantes em cidadãos eficientes e trabalhadores” (ALMEIDA, 2010, p. 122). Para atingir tal finalidade, a política assimilacionista seria mantida, com procedimentos diversos.

A partir de então, acentuou-se a distinção entre indígenas mansos e selvagens. Os primeiros, vistos como aliados, deveriam ser tratados com zelo, já os últimos, considerados inimigos, deveriam ser, violentamente, combatidos. Nesse período, também, deve-se lembrar, conforme ressalta Almeida (2010, p. 124), “que a ideia de civilizar, prevalecia sobre a de catequizar”, nesse sentido, unidos pela causa, padres e militares não mediram esforços para atrair e civilizar as populações indígenas.

Sobre o trabalho de catequese e civilização dos indígenas, Oliveira e Freire (2006, p. 69) destacam que, inicia-se uma nova fase com o progressivo retorno dos missionários à condição de administradores dos nativos. A função dos missionários era atrair a atenção dos indígenas “com objetos para a agricultura ou o uso pessoal, como roupas e medicamentos” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 81). Dessa forma, como mostram os autores, os missionários capuchinhos foram autênticos representantes da política indigenista imperial nas regiões onde se instalaram, sujeitos à legislação do período e ao Regulamento das Missões.

Ao analisar os dispositivos que compunham o plano da legislação indigenista do Segundo Reinado, e que justificavam a finalidade e a manutenção das escolas nos aldeamentos, Amoroso (1998) dá ênfase ao sentido muito particular da educação formal para os indígenas no contexto da missão católica do século XIX. “‘Escola para índios’, ‘ensino na língua indígena’ (como sinônimo para bilinguismo), ‘professores indígenas’ são conceitos amplamente manipulados pelo indigenismo do Brasil monárquico” (AMOROSO, 1998, p. 2, grifos da autora). Porém, ela ressalta que tais conceitos acomodam uma ampla distância da concepção contemporânea, como “instituição integrada ao projeto de autonomia dos povos indígenas”.

Enfim, no Estado monárquico, a ideia de assimilação estava intimamente imbricada à transformação dos povos indígenas em força de trabalho, e a educação formal, por sua vez, tratada como sinônimo de catequese católica, cuja imposição religiosa será questionada pelos indigenistas somente no período republicano (AMOROSO, 1998).

3.2 A perspectiva integracionista

Em meio às transformações que ocorreram entre 1870 e 1920, período de transição da Monarquia para a República, Hilsdorf (2003, p. 58) aponta a “intensa circulação de novas tendências de pensamento”, entre elas o positivismo. Com a Proclamação da República em 1889 e a presente retórica de modernização do país, a questão indígena começou a ser pensada de forma diferente, desenvolvendo-se a partir daí, uma política de “proteção” a esses povos.

Em 1908, de acordo com Faustino (2006), aflorou um debate expressivo no Brasil em torno dos povos indígenas marcado pelo positivismo. Essa corrente filosófica, “teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas pelo seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como ainda pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum” (HILSDORF, 2003, p. 58). Já Rodrigues (2018) salienta que as ideias positivistas ocorreram de forma muito fragmentada e por meio de múltiplas apropriações e ressignificações.

Sobre a influência dessa corrente filosófica na política indigenista no Brasil, no início do século XX, Rodrigues (2019, p. 185) destaca que os seus defensores admitiam, com base nas ideias de Auguste Comte, “que as populações nativas eram fetichistas e estariam no primeiro estágio mental da humanidade. Então, seria necessário ampará-las e protegê-las a fim de que pudessem atingir o estágio mental da civilização.”

A teoria positivista de Comte, constituída pela chamada “Lei dos três estados”, defendia que cada ramo do conhecimento humano passa, sucessivamente, por três estados teóricos diferentes: o teológico — dividido em três idades sucessivas: a fetichista, a politeísta e a monoteísta —, o metafísico e o positivo, sendo este último também chamado de científico (SPONCHIADO, 2000). A partir dessa lógica, acreditava-se que os indígenas estariam no estado fetichista, primeiro regime mental da humanidade, portanto, cabia ao Estado promover ações que fizessem o nativo atingir o estado mais avançado da evolução, o estado positivo/científico, de modo a “ingressar nas fileiras do progresso” (RODRIGUES, 2019, p. 191).

Segundo Rodrigues (2019), a filosofia positivista considerava necessária a implantação do regime republicano no Brasil, justificada como a última etapa para a constituição da sociedade positiva. Por esse viés, a própria república representava o progresso. “Os positivistas ortodoxos⁷ ainda salientavam que a ditadura republicana era parte integrante

⁷A classificação “positivistas ortodoxos” era a denominação dada aos membros do Apostolado Positivista do Brasil. Baseada na concepção de Ângela Alonso (2002), Rodrigues (2019) demonstra que os positivistas

do processo de transição ao estado positivo” (RODRIGUES, 2019, p. 188). De acordo com a autora, os positivistas exerciam uma certa influência entre os militares, visto que muitos deles eram adeptos às ideias de Comte. Assim, por meio do Apostolado Positivista do Brasil surgiu a única proposta encaminhada à Assembleia Nacional Constituinte, em 1891, sobre os direitos dos povos nativos. Porém, “Apesar de toda a campanha dos positivistas em prol dos indígenas, nenhuma de suas propostas foi consolidada na Constituição Federal em 1891” (RODRIGUES, 2019, p. 193).

Tendo como pressuposto “a inferioridade” dos indígenas em relação à cultura ocidental civilizada, e sobretudo, vistos como “obstáculos ao projeto modernizador do país” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768), é que se instituiu por decreto do Governo Federal, n.º 8.072, de 20 de junho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/TN), deixando explícito o espaço que cabia ao indígena no plano governamental, inicialmente, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC); doravante chamado apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI), após a transferência — em janeiro de 1918, pela lei n.º 3.454 —, das tarefas de localização de trabalhadores nacionais para um órgão específico, o Serviço de Povoamento (VALENTE, 2019; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; SPONCHIADO, 2000).

Esse órgão, inspirado na filosofia positivista, foi dirigido em vários momentos por militares e possuía a função não apenas de gerir as relações entre os povos indígenas e o ideário republicano, mas se fez necessário para controlar a resistência indígena e expandir a chamada “civilização” para os enormes vazios demográficos, convertendo os nativos em cidadãos produtivos (ORÇO, 2008). Aliás, esse período foi caracterizado por extenso e profundo contato entre não indígenas e indígenas em decorrência da marcha colonizadora para o Oeste e da introdução das comissões de limites, “as comissões responsáveis pela instalação de linhas ferroviárias e telegráficas, assim como as expedições etnológicas e geográficas” (ORLANDI, 2008, p. 70).

O SPI em substituição às políticas indigenistas que caracterizaram o regime imperial — descentralizadas nas ações de agentes missionários e coloniais na administração dos aldeamentos — “visou uma integração laica e ‘militarizada’ das ‘povoações indígenas’ sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa

considerados ortodoxos “eram os que aceitavam a obra de Auguste Comte na sua totalidade, tanto na perspectiva filosófica quanto na religiosa”. Já os positivistas heterodoxos, não eram um grupo uniforme; “existiam adeptos de diferentes localidades e inclinações, e que produziam distintas interpretações da teoria positivista de acordo com realidades particulares” (RODRIGUES, 2019, p. 187).

das fronteiras territoriais do país” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769, grifo dos autores).

Em relação ao processo de pacificação e contato com os grupos étnicos, Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, mato-grossense formado pelo Exército no Rio de Janeiro, tornou-se uma referência em relação aos povos indígenas em função de suas variadas estratégias de pacificação e atração nos territórios por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do Centro-Oeste e Norte do Brasil. Rondon sintetizou em uma frase, conforme demonstra Valente (2019, p. 39), aquilo que os funcionários do SPI deviam seguir à risca no contato com os nativos: “Morrer se preciso for, matar nunca”, que na concepção do autor, “traduz talvez a grande contribuição do SPI para o país”,

a introdução de uma visão humanista, de respeito dos índios, moldando uma consciência que estimulou gerações de heroicos homens e mulheres que trocaram o conforto das cidades pela vida ao lado dos índios, muitas vezes em regiões insalubres e perigosas. Muitos morreram pelas mãos dos próprios índios que defendiam (VALENTE, 2019, p. 39).

Mas, seria mesmo essa “a grande contribuição” do SPI? Por outro lado, como proteger os indígenas e ao mesmo tempo prepará-los para se tornarem parte integrante da “comunhão nacional” (VALENTE, 2019), como trabalhadores rurais? Aliás, como questiona Valente, os indígenas estavam mais ou menos protegidos nas mãos do SPI?

Segundo Orlandi (2008, p. 71), o SPI se configurou como “um serviço de controle do índio e de proteção ao branco, ou melhor, de alguns brancos”, haja vista que sua função era organizar a tomada da terra e controlar a resistência indígena. Nesse sentido, acrescenta a autora, não se pode falar da criação do SPI sem citar episódios de conflito entre agentes do Estado e indígenas, sendo que a principal função dos agentes selecionados era organizar o contato. Ainda, de acordo com Orlandi (2008, p. 72), a denúncia feita no XVI Congresso de Viena, em 1908, “de que se processava um extermínio deliberado dos índios no Brasil, entre outras coisas, suscita a explicitação das várias posições dos cientistas e indigenistas em seus conflitos”. A partir daí, o Estado se apropria da questão de modo favorável à construção do espírito nacionalista e republicano, legitimando-se uma retórica de proteção aos indígenas como resposta “à sociedade nacional e frente às relações internacionais” (ORLANDI, 2008, p. 73).

Ao analisar o texto “Pelo índio e pela sua proteção oficial”, de L. B. Horta Barbosa (1923), Orlandi pôde verificar que a estratégia do discurso produzido por integrantes da Comissão Rondon — que é uma prestação de contas ao ministro da Agricultura e Comércio — orientava-se em duas direções: “a) para o exterior, enquanto justificativa da necessidade de o Brasil explicitar a sua posição em relação aos índios diante da opinião internacional, e b)

internamente, para se colocar como um meio eficaz, e pouco dispendioso, de administrar os conflitos” (ORLANDI, 2008, p. 74). Como evidência, a autora apresenta a seguinte citação do referido texto: “Si no estrangeiro o nosso Serviço de Índios é assim conhecido e estimado como um ‘exemplo a ser imitado, para honra da civilização universal’, como poderia ele ser desconhecido da Nação e não merecer a consideração do País?” (ORLANDI, 2008, p. 74, grifo da autora; grafia no original).

Porém, longe dos holofotes da imprensa, a situação dos servidores do SPI nos postos indígenas era outra. Como mostra Valente (2019), eles precisavam lidar com vários problemas, entre os quais, o da fome, o de doenças ou até mortes entre os indígenas; ao longo do tempo os recursos financeiros e humanos destinados ao SPI foram ficando cada vez mais escassos e pouco se conseguia fazer.

Ex-chefe do Estado Maior do IV Exército, no Recife (PE), o general de Exército José Luiz Guedes declarou que quando deixou a direção do SPI, em janeiro de 1961, **o órgão não conseguia prestar assistência aos índios por absoluta falta de recursos do Tesouro Nacional**. O orçamento total do último ano de sua gestão na área de assistência representava, em média, 270 ‘e tantos’ cruzeiros por índio. Um machado custava, na época, segundo ele, 500 cruzeiros. Um facão, entre 140 e 180 cruzeiros. Ou seja, se o SPI distribuísse duas facas a cada índio, nada mais faria durante todo o ano (VALENTE, 2019, p. 41, grifo nosso).

Além das dificuldades em administrar os Postos Indígenas (PI) espalhados por todo o Brasil, a direção do SPI precisava lidar com as dificuldades de transporte e de verbas. Tais situações repercutiam negativamente, pois evidenciava que o SPI se caracterizava mais como um órgão de “exploração” do indígena e de suas terras, que propriamente de proteção, conforme demonstra o trecho do relatório de uma sindicância do SPI realizada em 2 de maio de 1963, a respeito do posto indígena Capitão Iakri, dos caingangues, mencionado por Valente: “A área do PI está totalmente devastada, de sua antiga floresta nada mais resta, só a serraria ali está parada, não levou o progresso e o conforto ao índio, levou a destruição de suas matas e consequentemente da caça, fonte de alimentação daquela gente” (VALENTE, 2019, p. 41).

As várias irregularidades administrativas mencionadas por Valente (2019), a partir de dados retirados do relatório Figueiredo⁸, entre elas: desvios de recursos indígenas, exploração, invasão de terras, situação de miséria, relatos e fotografias de indígenas doentes, desnutridos e até mesmo dizimados por doenças, atestavam a falência do SPI e a incapacidade do órgão em proteger as comunidades indígenas. Daí, as constatações de que o resultado das atividades

⁸ CORREIA, Jáder de Figueiredo. Processo n.º 4.483 (Relatório Figueiredo). 1968. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=>.

executadas pelo órgão era melancólico, e os indígenas além de espoliados, estavam desassistidos e atraídos ao próprio extermínio, como revela Valente no trecho a seguir:

Ao assumir a direção do Serviço em 21 de dezembro de 1961, o general de divisão da reserva Moacyr Ribeiro Coelho constatou ‘rapidamente que, tal como estava estruturado, o SPI não poderia cumprir as suas tarefas específicas’. Nas palavras do seu próprio dirigente, o Serviço estava falido (VALENTE, 2019, p. 42, grifo do autor).

Em relação ao papel desempenhado pela educação escolar no contexto republicano e sua correlação ao modelo proposto pelo SPI, destaca-se o projeto esboçado por José Veríssimo em “Educação Nacional”, de 1890. Veríssimo apresenta a ideia de permeabilidade do indivíduo indígena ao corpo nacional, concebido como civilizado por meio da educação (CASTILHO, 2011). Ainda, como demonstra Castilho (2011, p. 1), Veríssimo concebeu a educação como uma forma de “desenvolver potencialidades morais, intelectuais e físicas que proporcionariam a construção de um corpo nacional idealizado através do alcance de uma coesão social”.

Veríssimo estabeleceu uma diferença entre educação e instrução, sendo a primeira interpretada de forma abrangente, imbrincada à formação do caráter nacional e mobilizadora de um conjunto de qualidades morais; já a segunda, é entendida como mera aquisição de saber, parte da educação do indivíduo vivenciada no ambiente escolar, todavia não formadora de um despertar do sentimento nacional mediado pela educação (CASTILHO, 2011).

Na perspectiva de Veríssimo, como observa Castilho (2011), os elementos étnicos que integram a sociedade brasileira cooperam para a construção do caráter nacional. Este, por sua vez, seria marcado pela indiferença, pelo desânimo, pela passividade e pela moleza. Nesse sentido, a educação é concebida como um mecanismo para solucionar essas características intrínsecas ao caráter nacional. Por esse viés, a educação deve elevar moralmente a nação (visão positivista). Assim, sua finalidade principal, consistiria em combater tais características hereditárias avaliadas como negativas, buscando promover a vontade e o amor ao trabalho, e definitivamente, a mudança do caráter do brasileiro. Enfim, “educar era concebido como uma forma de assimilar o diferente em um sujeito compatível com o comportamento que deveria reger o corpo nacional” (CASTILHO, 2011, p. 16).

Segundo Orço (2008, p. 54), quanto ao conteúdo, a educação formal deveria privilegiar narrativas sobre a história do Brasil Republicano, dando ênfase aos símbolos representativos da nação brasileira, como o Hino Nacional e a Bandeira. Ao SPI, órgão oficial e tutelar, também caberia “a compra e a manutenção de equipamentos necessários para o desenvolvimento de trabalhos agrícolas, como arados, animais, silos e pátios”. A partir desses elementos, depreende-se que a ação estabelecida pelo Estado de cunho civilizatório e integracionista, alicerçou-se em

uma política de educação escolar não “apenas homogeneizadora”, mas também “comprometida com as necessidades da economia nacional daquele período” (ORÇO, 2008, p. 56).

De forma similar a Castilho (2011) e a Orço (2008), Oliveira e Nascimento (2012) mostram que a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas “amansando” (pacificando), mas principalmente, “a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) incutindo o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769).

Nota-se, que essa educação escolar pensada para os indígenas se caracterizava pela imposição de processos escolares alheios aos aspectos socioculturais desses povos. Aliás, a proposta de educação para os indígenas formulada pelo SPI apresentava como intuito “reduzir as sociodiversidades indígenas a uma diferença genérica perspectivada num mundo rural atrasado” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769).

Ao analisar as construções culturais e a representação do indígena na era Vargas, período denominado como Estado Novo (1937 – 1945), Garfield (2000) reconstrói as formas com as quais os agentes oficiais do Estado sustentaram uma imagem do indígena como elemento fundamental à formação histórica e cultural do povo brasileiro. Nessa perspectiva, o regime político nacionalista procurou tornar “reliquias”

índios vigorosos, emblemáticos da força inata dos nativos brasileiros; o ‘tradicionalismo’ das comunidades indígenas; a camaradagem entre índios e brancos; a bonomia do presidente, epítome do homem cordial brasileiro; o longo braço do Estado estendendo-se ao sertão para dar-lhe assistência (GARFIELD, 2000, p. 15, grifo do autor).

Desse modo, como observa Garfield (2000, p. 15), a força inata dos nativos de repente é convocada para o palco da política. Diferentes fatores contribuíram para esse processo: “o esforço do Estado Novo para consolidar o poder e redefinir o território Nacional; e as preocupações da elite sobre as origens da nação e a composição racial da época”. Todos esses pontos foram determinantes para a configuração de uma proposta política de integração das populações indígenas. Propulsor desse processo de integração nacional brasileira, o “Estado Novo foi marcado pela centralização do poder federal, pela ampla intervenção estatal na economia e na sociedade e por um programa nacionalista” (GARFIELD, 2000, p. 14).

Tal redescoberta do indígena e seu valor simbólico inestimável, segundo evidencia Garfield, fez parte da campanha governamental para popularizar a Marcha para o Oeste, lançada na véspera de 1938, e que teve como característica central, ocupar e desenvolver o interior do Brasil, economicamente estagnado.

Apesar do extenso território, o Brasil havia prosperado quase que exclusivamente na região litoral, enquanto o vasto interior mantinha-se estagnado – vítima da política mercantilista colonial, da falta de estradas viáveis e de rios navegáveis, do liberalismo econômico e do sistema federalista que caracterizavam a Velha República (1889-1930). Mais de 90% da população brasileira ocupava cerca de um terço do território nacional. **O vasto interior, principalmente as regiões Norte e Centro-Oeste, permanecia esparsamente povoado. Muitos índios, é claro, fugiram para o interior justamente por estas razões. Mas os seus dias de isolamento, anunciou o governo, estavam contados** (GARFIELD, 2000, p. 16, grifo nosso).

Com os dias de “isolamento” contados, conforme fora anunciado pelo governo Vargas — ou melhor seria dizer “dias de paz”, pela ótica indígena —, o potencial do sertão não mais seria desperdiçado. Vargas proporcionaria os meios pelos quais sua finalidade política seria alcançada, incorporando o “Brasil central e sua população ao repertório ideológico do seu regime” (GARFIELD, 2000, p. 16). Assim, a extração dos preciosos recursos naturais e humanos do sertão assegurariam a prosperidade da nação e o progresso industrial tão sonhado. Para tal alcance, Vargas e seus agentes do SPI, proporcionariam “escolas e serviços de saúde para índios e sertanejos, e redes de comunicação e transporte, o governo consolidaria a nação como um todo orgânico” (GARFIELD, 2000, p. 16).

Para demonstrar mais ainda o seu zelo pelos indígenas e o valor ideológico deles para o Estado Novo, Vargas nomeou Rondon como diretor do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), órgão criado em 1939 para promover a conscientização pública sobre a cultura indígena e a política estatal (GARFIELD, 2000). Em um de seus discursos intitulado “Rumo ao Oeste”, Rondon reverenciou as contribuições indígenas para a história brasileira, salientando, sobretudo, o papel do Estado no referido processo de integração desses grupos isolados. “Amigo, guerreiro, confidente e parceiro sexual, o índio deu assistência vital ao português em seu estabelecimento no Brasil, afirmou Rondon. ‘Eles deram a base do novo caráter nacional’”. Esse “novo” caráter do povo brasileiro é esculpido, então, pelas características advindas do indígena, a saber: “resistência, bravura, generosidade e honestidade” (GARFIELD, 2000, p. 17, grifo do autor).

E a que propósito servia tal propaganda governamental e a sua retórica de enaltecimento da imagem do indígena para a constituição do caráter nacional? Sobre essa questão, Garfield (2000, p. 19) ressalta que mesmo com as “narrações românticas sobre o passado e das visões utópicas sobre o futuro, o Estado Novo construiu a imagem do índio a partir de preocupações do momento”. Esse deslocamento apaixonado de redescoberta e de retorno do nativo como símbolo nacional na era Vargas, constituiu um movimento continental de expansão do interesse pela cultura indígena e pelas políticas indigenistas, liderado inicialmente pelo México (GARFIELD, 2000).

O Dia do Índio, por exemplo, foi promovido no Congresso Internacional de Pátzcuaro em 1940, cujo objetivo era desenvolver a compreensão cultural dos povos indígenas e discussão de projetos para a sua integração. Por extensão, a data comemorativa no Brasil foi estabelecida somente em 1943, instituída por Decreto-Lei n.º 5.540, de 2 de junho de 1943, pelo presidente Getúlio Vargas. Nos anos posteriores, o “Dia do Índio”⁹ deu origem a numerosos eventos culturais e cerimônias públicas, com exibições em museus e programas de rádios.

Em 1944, o governo federal anunciou uma fase próspera para os indígenas. Estes teriam como tarefa principal, tornar o interior produtivo. Dentre o conjunto de ações protecionistas, o Estado ampliaria a rede de transporte para o sertão, a saúde pública e a educação para os indígenas. Os “problemas” relacionados ao nomadismo, falta de disciplina no trabalho e ausência de civismo, seriam “remediados” pelo governo (GARFIELD, 2000, p. 24). Definidos como relativamente incapazes em relação a questões civis, os indígenas foram colocados sob um sistema de tutela federal, administrado pelo SPI. Diante de tal cenário político, que viabilizava o “abuso e a repressão” pelo Estado, os indígenas teriam que “lutar para expressar seus próprios pontos de vista em relação a sua terra, comunidade, cultura e história” (GARFIELD, 2000, p. 24), como também, para se desprenderem do abraço sufocante do sistema tutelar e outras políticas paternalistas endossadas pelo regime Vargas, reguladas pelo SPI.

Oliveira e Nascimento (2012) afirmam que o SPI chegou em um dado momento a dar certa atenção às especificidades indígenas. Após avaliações negativas realizadas pelo próprio órgão sobre o modelo educacional adotado, o SPI propôs a reestruturação das escolas em 1953. Além da substituição do nome “escola” por “Casa do índio” foi proposta a mudança da estrutura física desses espaços escolares, passando a ser organizados em um prédio sem portas e sem janelas, com salões amplos. A partir de então,

‘para os grupos indígenas menos aculturados’ dever-se-ia evitar o termo escola, ‘para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis’, e utilizar ‘Casa do Índio’, que deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se à vontade, como em sua própria aldeia’ (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769-770, grifo dos autores).

⁹ Recentemente, em julho de 2022, o “Dia do Índio” foi alterado para o “Dia dos Povos Indígenas”. O decreto instituído por Getúlio Vargas foi revogado pela Lei n.º 14.402, de 8 de julho de 2022, no governo de Bolsonaro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14402.htm#art1. Acesso em: 17 ago. 2022.

Barros (1993, p. 249) mostra que as 66 escolas geridas pelo SPI “em área indígena seguiam o padrão da escola rural, com programas de alfabetização em português, de ensino de técnicas (costura, carpintaria, olaria, funilaria etc.) e de noções de higiene”. Com base em avaliações dos relatórios, Barros (1993) evidencia que esse padrão de escola não havia despertado o interesse dos indígenas, exceto daqueles mais aculturados que já falavam português. Como solução, as escolas seriam remanejadas segundo o grau de contato do povo. Os povos mais aculturados deveriam ser preparados para se integrarem como assalariados ou produtores rurais no país. Àqueles com menos contato, acreditava-se que “não havia necessidade de escolas, ou quando muito, um programa escolar especial, diferenciado do padrão rural” (BARROS, 1993, p. 249).

A escrita não fazia parte do programa piloto de escola, somente o português oral, pois entendia-se que apenas este último fosse necessário no mundo rural brasileiro, no qual o indígena seria/estaria inserido (BARROS, 1993). A introdução da escrita junto aos povos indígenas, conforme evidencia a autora, não era considerada uma tarefa prioritária, e muito menos a alfabetização em língua indígena. Apenas o português oral era considerado necessário para a integração. Portanto, a educação bilíngue não era cogitada como uma opção enquanto modelo para a escola indígena na concepção da “equipe de etnólogos” do SPI. Os motivos, segundo Barros, “eram a existência de uma enorme diversidade de línguas no Brasil, faladas muitas vezes apenas por uma centena de pessoas, a falta de material didático em cada língua (gramáticas e alfabetos) e as dificuldades de preparação de professores” (BARROS, 1993, p. 250) para alfabetizar na modalidade bilíngue.

Em 1967, por denúncias de corrupção, escravização, maus-tratos aos indígenas e outras situações, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que passou a exercer a mesma função ocupada pelo órgão anterior, a de apoiar a política do governo militar no processo de pacificação e integração dos povos indígenas, agindo de acordo com os interesses das companhias de expansão do capital com vistas a facilitar e promover a conquista da Amazônia (FAUSTINO, 2006).

O principal instrumento de integração da população indígena, segundo Barros (1993, p. 252), passa a ser a alfabetização em língua indígena e não em português. “O modelo de escrita indígena proposto é a sua definição linguística: para cada fonema, um único símbolo”. Nota-se que o governo brasileiro por meio da Funai, também como demonstra Faustino (2006), alterou a política de educação escolar para os indígenas estabelecendo convênio com a agência missionária norte-americana SIL. Assim, várias escolas foram construídas nas áreas indígenas. Os missionários do SIL tornaram-se responsáveis por várias atividades ligadas ao processo de

instrução desses povos, tais como: codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos.

Ainda, de acordo com Faustino (2006), o SIL apresentou um caráter inovador em relação às missões anteriores, causando um impacto positivo nos setores e entre os intelectuais envolvidos. O diferencial do método aplicado estava no fato de não abolir as línguas e as culturas indígenas, ao contrário, a missão passou a registrá-las com base na justificativa dos riscos de desaparecimento dos elementos próprios dos saberes indígenas. Fundamentados em estudos realizados entre os povos indígenas nos Estados Unidos e amparados pelo relatório do *Informe Meriam* de 1928, os missionários do SIL defendiam “que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas” (FAUSTINO, 2006, p. 34). Sob essa lógica, o projeto de educação escolar direcionado aos povos indígenas, deve considerar a cultura, o conhecimento prévio e o ponto de vista do estudante indígena.

Apoiada nos estudos de Barros (1994) sobre o programa de educação bilíngue do SIL, Faustino afirma que o método empregado pela agência missionária foi

recebido com simpatia em meios intelectuais, devido ao uso da língua indígena e à localização da escola na própria aldeia, considerados sinais de avanço ao serem comparados com as experiências anteriores de catequese e dos internatos das missões católicas onde as crianças eram retiradas de suas famílias, ficavam reclusas, eram submetidas a uma rigorosa disciplina de trabalho e orações diárias e proibidas de falar sua língua (FAUSTINO, 2006, p. 35).

A legalização oficial do modelo de escola do SIL transformou em direito indígena o que era apenas estratégia de conversão pela tradução (BARROS, 1993). Como consequência direta, de forma similar a outros países da América Latina, o SIL passa a conduzir todas as atividades de educação do órgão oficial. Assim, oficializou-se a participação do linguista (o missionário) como figura central dessa escola bilíngue. Os missionários acabaram se tornando “um instrumento barato para fomentar a escola bilíngue, ao não cobrar pelo trabalho técnico, mas apenas pela impressão do material didático e pelo pagamento dos professores indígenas” (BARROS, 1993, p. 253).

Por outro lado, sem tomar o fato de forma evidente como mero acontecimento, mas buscando problematizar o tema referente à introdução da educação bilíngue, com base em algumas observações de Barros, uma pergunta emerge: a educação bilíngue pode ser considerada uma forma de respeito às culturas indígenas ou um mecanismo de negação da oralidade pertencente à cultura desses povos?

Barros (1993) destaca que os conservadoristas defendem o modelo de educação bilíngue como uma forma de respeito à cultura indígena e um mecanismo de salvação das línguas do desaparecimento. Nesse sentido,

a escola bilíngue é prestigiada como uma modalidade de educação progressista e alternativa aos internatos indígenas, por respeitar as diferenças étnicas e linguísticas; não apenas mantém o uso das línguas nas salas de aula, como ainda as reforça, ao torná-las parte imprescindível do processo de alfabetização, intercedendo, desta maneira, ativamente na sua conservação. A escrita científica nas línguas indígenas ganha um papel fundamental na salvação das línguas do desaparecimento (BARROS, 1993, p. 255).

Os integracionistas, por sua vez, consideram que os indígenas sem o domínio da escrita são “pobres e subservientes” (BARROS, 1993, p. 255). A autora observa também que a não existência de escrita é relacionada como fator responsável “pela falta de produção, de consumo, de contato, com a população nacional, em resumo, da não participação do índio como cidadão”. Já, a posse da escrita abriria o interesse por coisas novas e pelo consumo de produtos manufaturados. Barros afirma que

considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é o ponto de vista que a cultura literária possui da oralidade. O ‘escritismo’ está presente no projeto de educação bilíngue ao considerar a oralidade da cultura indígena como um problema resolvido pela introdução da tecnologia da escrita, e, dessa forma, a escola bilíngue acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo (BARROS, 1993, p. 260, grifo da autora).

Nessa perspectiva, a apropriação da escrita serviria para enfatizar, ainda mais, uma ideologia que legitima um sistema de conhecimentos baseados na cultura da civilização ocidental, e que de certo modo privilegia a escrita como única forma de conservação da cultura indígena. Por outro lado, tanto os defensores da conservação da cultura indígena como os de sua integração, dão grande importância à existência de uma escrita linguística na língua indígena (BARROS, 1993).

3.3 A escola como horizonte de reafirmação identitária e espaço para empreender formas “outras” de saberes

Em 1973, foi promulgada a Lei 6.001 conhecida como o “Estatuto do Índio”. A partir dessa lei foi delimitada a responsabilidade dos entes federados em relação à proteção e manutenção dos direitos das comunidades indígenas. Em seu “Capítulo II – Da assistência ou Tutela”, ficou estabelecido que os indígenas e suas comunidades que ainda não haviam sido incorporados à nação brasileira ficariam submetidos ao regime de tutela, sob a representação e

proteção jurídica do Estado. Para conquistarem a liberação do regime tutelar e investirem-se “na plenitude da capacidade civil”, os indígenas deveriam atender a quatro requisitos: idade mínima de 21 anos; conhecimento da língua portuguesa; habilitação para o exercício de atividade útil na sociedade brasileira e compreensão satisfatória dos usos e costumes da comunhão nacional (BRASIL, 1973).

Conforme disposto no “Título V – Da educação, cultura e saúde” da Lei supracitada, a educação teve como finalidade principal, a integração dos indígenas à comunhão nacional e aproveitamento de suas aptidões individuais mediante processo de compreensão dos valores compartilhados pelos membros não indígenas da sociedade brasileira. Para o alcance de tal objetivo seriam estimulados o artesanato e o trabalho nas indústrias rurais, com o intuito de elevar o padrão de vida desses povos e adaptá-los às condições de vida modernas (BRASIL, 1973).

Nota-se que nem todas as normas e preceitos estabelecidos no Estatuto do Índio foram mantidos pela Constituição Federal de 1988. Por exemplo, no que se refere à tutela a Constituição Federal extinguiu esse regime. Todavia, o Poder Público por meio da Funai pode funcionar como curador ou assistente do indígena caso o interessado opte por isso.

Quanto à finalidade da educação preceituada pela Lei 6.001/1973, destaca-se o caráter integracionista a ser atingido por meio do trabalho — nas indústrias rurais e com a produção de artesanatos. O projeto civilizatório do indígena vinculado à execução de atividades úteis e produtivas/lucrativas no Estatuto do Índio se evidencia no sentido em que prevalece um comportamento, por parte do Estado, com a finalidade de elevar esses povos às condições de vida da sociedade ocidental. Portanto, é possível afirmar que a problemática envolvendo a integração e civilização do indígena tem acompanhado a evolução histórica e a legislação indigenista com matizes diferentes, ora pelo viés religioso, ora pelo interesse produtivo/econômico.

No período colonial a proposta civilizatória visava a integrar o outro ao cristianismo, torná-lo igual a partir da conversão; o comportamento dos jesuítas almejava apagar as diferenças entre os homens por meio da catequese (NEVES, 1978, p. 45), sendo esta considerada por Neves, como “um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças”. A conversão, na visão de Magalhães (2007), seria o grande elemento da integração entre portugueses e indígenas, fazendo destes, além de fiéis, súditos aliados ao rei de Portugal. O autor cita, que essa perspectiva “em relação ao outro permanece, pelo menos, até o século XVIII, quando o conceito de civilização passa a vincular-se com aspectos econômicos e racionais, e não mais religiosos” (MAGALHÃES, 2007, p. 289).

Ainda, nos anos de 1970, as diversas discussões envolvendo o tema educação indígena repercutiram de forma significativa contribuindo para o aumento de estudos na área (FAUSTINO, 2006). Entre os autores, destaca-se Bartomeu Melià e as suas contribuições trazidas com a obra “Educação indígena e alfabetização (1979)”, na qual contra argumentou em relação ao fato muito polêmico no período de que não existiam mais “índios puros” no Brasil, uma vez que os indígenas estavam perdendo as características próprias de suas culturas, não mais praticavam rituais de cura, usavam roupas de branco e se alimentavam com produtos industrializados (FAUSTINO, 2006).

Melià (1979) apresenta, ainda, importantes questionamentos acerca do modelo de instrução escolar proposto aos povos indígenas. De acordo com o autor, a visão de educação indígena certamente é outra, não é reduzida, ao contrário, no contexto indígena ela é global e de interesse de cada membro da comunidade.

Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que **para o índio a educação é um processo global**. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de **socialização integrante**. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] **a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura.** [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira **expressão da natureza humana** (MELIÀ, 1979, p. 36, grifo nosso).

Bergamaschi e Medeiros (2010) destacam que o cargo de professor indígena, entre outras conquistas, foi fruto de um processo de reivindicações nas quais os indígenas buscaram o reconhecimento dos seus direitos à diferença, à terra, à saúde e, sobretudo, à educação diferenciada, além de exigirem a participação na elaboração e execução de políticas públicas junto aos povos indígenas.

A educação escolar indígena como processo de reconhecimento e valorização da diversidade cultural se vincula a configuração do movimento indígena. Baniwa (2007, p. 28) menciona que o movimento indígena “é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos”.

O movimento indígena brasileiro existe desde a década de 1970 como um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações governamentais e não governamentais em torno de uma agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos. Baniwa (2007) cita que a história dos movimentos indígenas pode ser organizada a partir de períodos e tipos de agência.

O primeiro período, denominado como Indigenismo Governamental Tutelar, caracterizou-se pela criação e forte presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O momento esteve ligado ao processo de “integração e assimilação cultural dos povos indígenas sob a tutela do Estado que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e negação de suas etnicidades e identidades” (BANIWA, 2007, p.135).

O segundo período, caracterizado como Indigenismo não governamental, teve início na década de 1970, com atuação de duas agências: a igreja católica renovada e as organizações civis ligadas a setores progressistas da Academia (Universidades).

A partir dos anos 1970 surgiram várias organizações não governamentais - ONG's de apoio aos índios quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas, questionando suas doutrinas civilizatórias. Dentre muitos, pode-se citar OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CCPY (Comissão Pró-Yanomami), ISA (Instituto Socioambiental) etc. As organizações civis passaram a assumir, em muitas situações, o protagonismo da questão indígena (BANIWA, 2007, p. 136).

O terceiro período é denominado como Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988. É um período que ocorre a ruptura da Funai como órgão titular e absoluto da política indigenista e irrompe a criação de diversos órgãos públicos em vários ministérios e agências multilaterais que passam estabelecer relações políticas e operacionais de atuação com as comunidades, organizações e os povos indígenas.

Meireles (2020) afirma que na década de 1980, com o fortalecimento do movimento indígena, despontam as escolas indígenas alternativas, bilíngues, com currículos diferenciados, e com elas, afloram os debates sobre as culturas, tradições, identidades e formas de saberes.

Martini (2018, p. 66) cita que a escola indígena historicamente utilizada como um instrumento para forçar a integração dos indígenas à sociedade nacional, mudou de função a partir da Constituição Federal de 1988. Os desdobramentos vivenciados com as vozes que ecoavam dos movimentos indígenas no Congresso Nacional forçaram a sociedade brasileira a repensar o modelo de educação assimilacionista/integracionista e a despertar para conceber a educação escolar indígena como forma de enriquecimento cultural e linguístico.

O enriquecimento em torno das questões indígenas e as reflexões proporcionadas por Melià e outros autores, abrem espaço aos fóruns de discussões, possibilitando a busca de alternativas para o projeto de educação escolar indígena, com a participação de autores, estudiosos de várias áreas do conhecimento, entidades, lideranças indígenas e agentes indigenistas. “As discussões se caracterizavam pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da

educação bilíngue, laica e identificação das causas do ‘desastre educativo’ nas escolas destinadas aos povos indígenas” (FAUSTINO, 2006, p. 41, grifo da autora).

Nesse contexto de embates sobre a pedagogia indígena, iniciam-se, também, segundo Faustino (2006), as discussões sobre a língua a ser utilizada no processo de alfabetização dos indígenas e a ideia de construção de uma educação diferenciada com a utilização da “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (1968). Em consonância, revela-se o debate sobre a importância e a constatação da escassez de textos e materiais didáticos em línguas indígenas, (em especial, construídos em parceria com os indígenas). Para atender a essa necessidade, diversas entidades de apoio começaram a desenvolver projetos alternativos de educação em coautoria com os indígenas (MEDEIROS, 2018).

Segundo Saviani (2021), a década de 1980 foi caracterizada por significativa ampliação e divulgação da produção acadêmico-científica. Nesse período, a área da educação atingiu um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

De acordo com Furtado e Freire (2013), com o reconhecimento e a preservação dos direitos culturais indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal 1988, profundas transformações ocorreram no âmbito da educação escolar indígena, como a redefinição da estrutura estatal responsável pela execução de políticas educacionais, e novos instrumentos legais foram criados para se adequarem à realidade que emergia das reivindicações e formas de resistências dos movimentos sociais indígenas.

Medeiros (2018) afirma que o movimento dos povos indígenas se intensificou com a participação de integrantes indígenas no Congresso Nacional. A autora cita, por exemplo, a eleição de Mário Juruna do povo Xavante, como deputado federal (1983-1987), sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no Congresso. “Em 1987, os indígenas marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, conquistando um capítulo na Constituição Federal e direitos há muito tempo reivindicados” (MEDEIROS, 2018, p. 13).

A promulgação da CF/1988 assegurou às comunidades indígenas, o direito à educação com “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, reafirmando, entre outros aspectos, o direito à diferença, à diversidade sociocultural e linguística desses povos (BRASIL, 1988). A partir de então, vários dispositivos de caráter

normativo (pareceres, resoluções, decretos etc.) passaram a regular os princípios que compõem a escola indígena diferenciada, intercultural, específica e bilíngue. Assunto este que dada sua importância e abrangência será tratado na próxima seção deste estudo.

4 EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesta seção tecemos uma discussão sobre as formas de educação vivenciadas pelos povos indígenas, no intuito de compreender como se deu a concepção de educação escolar em territórios indígenas enquanto modalidade da educação básica estruturada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Elencamos também o arcabouço normativo que consagra o direito à escolarização indígena.

Segundo Luciano Gersem Baniwa (1996), a educação não se confunde com escola, sendo aquela entendida como um processo de aprendizagem que se dá no contexto familiar, na comunidade e de forma singular em cada povo. Já a escola, por sua vez, “é uma maneira de organizar os conhecimentos da comunidade para ensinar através de uma pessoa que é o professor às pessoas que precisam” (LUCIANO, 1996, p. 15). Educação e escolarização são fenômenos distintos e cada um com a sua importância. Daí, ao tratarmos do tema educação escolar indígena, não podemos ignorar que a educação indígena é anterior, única e insubstituível.

4. 1 Educação indígena: quando o território é a escola

Enquanto seres sociais não podemos olvidar de alguma forma de educação. Como afirma Brandão (2007), em casa ou na escola, para ser ou para conviver, a educação é um processo essencial, entrelaçado à vida. Porém, não há uma forma única nem um modelo de educação que possa atender a todos igualmente em sua finalidade.

Nesse sentido, não podemos pensar a educação como um processo exclusivo do espaço escolar. Em contextos sociais diversos a educação ocorre de forma distinta. Ela “existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p.13). A transmissão de conhecimentos nas comunidades indígenas, anterior ao contato com os europeus, se dava de forma natural e direta na vida cotidiana. Não havia instituições organizadas para esse fim, acontecia de forma espontânea, pela força do exemplo (SAVIANI, 2021).

Melià (1979, p. 7) explica que a educação pode acontecer sem a alfabetização, já a alfabetização, porém, “nem sempre assegura uma boa educação”. Aliás, as sociedades indígenas brasileiras, assim como muitas outras sociedades em todo o mundo, “se educaram

perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural” (MELIÀ, 1979, p. 7).

Sobre os mecanismos de transmissão de conhecimentos que ocorrem durante as mais diversas atividades cotidianas nas comunidades indígenas Luciano (2006) afirma que:

Os pais e as avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio de observação, da experiência empírica e da auto reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizada para tal fim (LUCIANO, 2006, p. 130).

Sobre esse ponto, Melià (1979, p. 7) também destaca que nas culturas orais nota-se uma participação mais “homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas”. A educação assumida pelos indígenas é movimento, um sistema dinâmico que acontece ao longo da vida, pois o indivíduo está em processo constante de aprendizagem. Como reitera Bonin (2012, p. 36), a educação é viva e exemplar: “aprende-se pela participação na vida, observando e agindo”.

Tal organização de transferência de saberes pode ser observada a partir da vida social dos Tupinambás, a qual demonstrava que a educação se desenvolvia guiada pelo princípio do aprender fazendo, assumindo um sentido comunitário (MELIÀ, 1979; SAVIANI, 2021). Dessa forma, pode-se afirmar que essa educação que se praticava, ou se busca praticar, pelas populações indígenas “não apresenta as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Nessa condição todos possuem saberes que podem e devem ser partilhados entre os povos, tanto indígenas quanto não” (ABREU, 2009, p. 59).

Bonin (2012, p. 33) corrobora com Melià (1979) ao afirmar que a educação “é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização”. Feitosa, Vizolli e Biavatti (2020, p. 74), ao problematizarem o conceito de educação informal exposto por Libâneo (2010), tratada pelo autor, meramente como uma influência na formação do indivíduo, posto não ser intencional ou previamente organizada, indagam com base nessa acepção: “seria prudente direcionar a educação indígena como não intencional e desordenada?”. Para os autores, “essa é uma questão que demanda muita reflexão, sobretudo para os não alinhados ao modo de vida indígena”.

Todavia, ao percorrermos pelos conhecimentos indígenas e seus processos de ensino e aprendizagem, como sublinham os autores, “compreendemos que seu território é uma

instituição educacional, política, social e cultural, uma vez que se aprende em todo lugar e a todo tempo, havendo sistematização e organização em suas práticas formativas” (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020, p. 74). Nessa perspectiva, as experiências sociais são relações dialógicas em que há sempre aprendizagem mútua, sem desconsiderar os interesses das comunidades.

Assim, neste trabalho, ponderamos ser mais adequado a utilização das categorias educação indígena e educação escolar indígena, por englobarem de forma mais apropriada os processos educacionais vivenciados pelos indígenas em seus territórios; não trataremos das terminologias educação formal ou informal utilizadas por Libâneo (2010) e Fontan (2017).

4.2 Educação escolar para o indígena e educação escolar indígena

Na contemporaneidade, as comunidades indígenas presenciam em seus territórios, a composição de duas categorias educacionais: a educação indígena, relacionada aos processos tradicionais de socialização e de reprodução dos elementos próprios das culturas indígenas, alicerçada na oralidade; e a educação escolar indígena, modalidade de ensino na qual os povos indígenas articulam em suas práticas pedagógicas “o saber ocidental com o saber indígena” (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020, p. 73).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, ocorreu a oficialização da categoria educação escolar indígena, “conquanto sua materialização deu-se após o andarilhar de 11 anos, em 1999 com o Parecer n.º 14/1999 e Resolução n.º 03/1999” (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020, p. 73). A educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino das Secretarias de Educação do país, fundamentada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Já a educação escolar para o indígena vincula-se ao processo pedagógico imposto historicamente aos povos indígenas como mecanismo de submissão e de negação de suas diferenças. Melià (1979) demonstra que por muito tempo, essa forma de educação esteve ligada à Igreja. Os jesuítas, sem excluir outros religiosos, desempenharam a função de agentes de assimilação dos indígenas à civilização cristã.

Munduruku (2012, p. 28-29) corrobora com Melià (1979), ao lembrar que a Igreja católica teve uma participação fundante de cunho civilizatório na empreitada conduzida pelos portugueses. Não foi por acaso, “que a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, entre eles Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, coincidiu com a vinda do primeiro governador-geral,

Tomé de Souza, em 1549”. E a posição ideológica da Companhia de Jesus ratificava “serem os nativos desprovidos de cultura, crença e educação — ‘um papel em branco’ onde se podiam inscrever os dogmas da civilização por meio da catequese e da instrução” (MUNDURUKU, 2012, p. 29).

Desse modo, a catequese e a educação ministradas aos povos indígenas representaram, na visão de Munduruku (2012, p. 29), uma forma de violência contra esses povos, “configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas”. O autor classifica esse período como exterminacionista, posto que uma diversidade de povos e milhares de pessoas sucumbiram em decorrência da violência física e cultural: “o genocídio concretizado pela escravidão, pelas doenças estranhas, pela ganância homicida dos apesadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela Igreja, por meio da catequese, em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Melià (1979) e Munduruku (2012) apresentam também um segundo modelo de educação formulada para o indígena, o integracionista. Na visão de Melià (1979, p. 48), esse modelo de política indigenista não “difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”. De acordo com o autor, o termo catequese existente no modelo de educação missionária (assimilacionista), apenas fora substituído pelo termo proteção, por ser consentâneo ao contexto político Republicano (MELIÀ, 1979).

Segundo Munduruku (2012), quando o governo Republicano tomou posse no Brasil, foi necessária uma recondução da política indigenista fundamentada em uma legislação tutelar. Como solução para as frentes de luta e chacinas contra os indígenas, o Estado foi conclamado a intervir nos embates entre indígenas e não indígenas, o que resultou na criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. Dentre as diretrizes que guiavam a atuação desse órgão, “destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural” (MUNDURUKU, 2012, p. 33).

A partir de então, o SPI passou a regular a educação escolar para o indígena “nos moldes da educação missionária com regimentos pautados nas escolas rurais e alfabetização em português, instituindo, no período de 1919 a 1954, sessenta e seis escolas” (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020, p. 77). Sob a influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram formuladas as primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue, no entanto, avaliadas por técnicos do SPI, como inadequadas à realidade brasileira. Luciano (2006, p. 151), destaca que “um dos argumentos mais significativos era de que programas de

educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da ‘incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional’, consagrados na Lei”.

Em 1967, foi instituída a Funai (Lei 5. 371), nova designação para a agência estatal responsável pela política indigenista, em substituição ao SPI desacreditado pela opinião pública diante dos crimes de corrupção, exploração e tortura cometidos contra as populações indígenas (RIBEIRO, 2009; MUNDURUKU, 2012). Pelo crivo dos agentes da Funai, o ensino bilíngue passa a ser concebido como uma estratégia positiva de valorização e respeito às culturas indígenas, considerado como inapropriado por agentes do SPI (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020).

A estruturação da Funai se deu no ápice da política integracionista, cuja função a ser desempenhada pelo Estado brasileiro, junto aos povos indígenas, seria a de

representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas, classificados pelo código civil de 1916 como *silvícolas*, e cuja capacidade era considerada relativa. Para tanto, fez aprovar o Estatuto do índio, em 1973, que passaria a validar as ações do órgão tutor, reforçando as teses do integracionismo como futuro dos povos indígenas brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 35 – grifo do autor).

Nota-se pelo pensamento exposto por Munduruku (2012), que era certo e/ou, pelo menos, inevitável a integração dos indígenas à sociedade nacional. Para o alcance dessa finalidade, os indígenas seriam estimulados e preparados para o trabalho nas indústrias rurais e atividades artesanais. Essa prática de deliberar o que é melhor para o outro tem como sustentáculo a visão colonialista ocidental, na qual se reserva o direito de pensar e decidir sobre o que é mais viável ou que é necessário para o outro, no caso o ser indígena (DALMOLIN, 2007). Assim, julgava-se necessário adaptá-los às condições sociais e econômicas valorizadas pela cultura ocidental.

Conforme prescrito pela Lei 6.001/1973, os indígenas que ainda não haviam sido incorporados à nação brasileira permaneceriam sujeitos ao regime tutelar expresso no Estatuto do Índio. Em relação à educação, esta deveria ser organizada “para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

Os agentes da Funai, ao perceberem a fragilidade estrutural e administrativa do órgão para atender as distintas comunidades indígenas, em face da carência de um programa educacional bilíngue e de equipe técnica preparada para lidar com essa variedade linguística existente no Brasil, recorreu a um convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), “um

organismo ligado a uma fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas” (MARKUS, 2006, p. 64).

O enaltecimento desse convênio foi justificado pela inexistência de um programa educacional específico (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020). Além disso, havia uma forte crença de que o modelo de educação bilíngue instituído pelo SIL “garantiria também a integração eficiente dos indígenas à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas” (MARKUS, 2006, p. 64).

No entanto, a Funai fracassou em sua tarefa de prover as necessidades das populações indígenas, decorrente da progressiva escassez de recursos e diminuição de repasses financeiros por parte do Governo para manutenção da política indigenista. O que causou “a precariedade dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas e provocou um alto índice de mortalidade infantil, aumentando a situação de risco social em que se encontravam estes povos” (MUNDURUKU, 2012, p. 35).

A Funai, então, foi alvo de duras críticas pela sua atuação em parceria com o SIL e pelo ensino integracionista desenvolvido junto aos povos indígenas. Assim, as décadas de 1970 e 1980 deram início ao processo de reconfiguração da política indigenista do Estado, fruto das reivindicações do movimento indígena brasileiro (MARKUS, 2006; LUCIANO, 2006; MUNDURUKU, 2012; FEITOSA, VIZOLLI, BIAVATTI, 2020).

A participação das organizações sociais indígenas e de apoiadores não indígenas foi decisiva na elaboração da Constituição Federal de 1988, e incidiu sobre a forma de pensar a política de escolarização indígena no Brasil. Por conseguinte, houve uma ampliação do debate sobre a educação escolar indígena brasileira e insurgência por uma nova forma educacional que levasse em conta a autodeterminação dos povos indígenas e seus processos próprios de aprendizagem e educação escolar (OLIVEIRA, 2012; MUNDURUKU, 2012).

É importante ressaltar que a natureza da educação escolarizada e o recurso a técnicas pedagógicas específicas contribuem “para um tipo de individualização que logo se manifesta fonte de tensões e conflitos sociais entre dominante e dominado” (MELIÀ, 1979, p. 7). Tal natureza se revela, em outros aspectos, pela predominância de uma visão universalista e civilizatória, que acaba forjando as crianças e os jovens a se adaptarem às demandas do mercado capitalista (DALMOLIN, 2007).

Pode-se presumir, com isso, que a escola não é um empreendimento neutro, posto que ela decorre de uma determinada ação política e se constitui em um sistema cultural que busca a padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, levando em conta que grande parte das comunidades indígenas interage com os demais membros da sociedade nacional,

difícilmente, como destaca Dalmolin (2007), essas comunidades estarão imunes ao modelo dominante de escola, nesse contexto, atrelada às exigências do mercado de trabalho.

Com efeito, qualquer projeto articulado junto a esses povos será orientado por alguma postura ou finalidade que poderá ter como fim, basicamente, a autodeterminação dos indígenas nos processos escolares ou até mesmo a sujeição e destruição deles. Segundo Dalmolin (2007, p. 4 - 5), o professor indígena ou a escola indígena, de forma pouco provável, “deixará de ter alguma referência transposta da escola nacional: o conformismo, a obediência, o individualismo, diversas divisões e categorizações explícitas, próprias da experiência escolar, tais como, os mais capazes, os menos capazes”.

Bonin (2012) reitera o pensamento expresso por Dalmolin (2007), quando ela afirma que os povos indígenas consideram ser um grande desafio assumir a educação escolar em virtude de serem distintas as lógicas que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. Nas palavras da autora,

É desafiador colocar sob controle **uma instituição que reproduz relações capitalistas** — individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos — e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BONIN, 2012, p. 34, grifo nosso).

Desse modo, é fundamental pensarmos a educação escolar indígena junto aos indígenas com articulação de referências outras de escola, tendo como pressupostos, o anseio desses povos, a diversidade cultural presente em cada etnia, o pensamento indígena e suas pedagogias, diferenciando-se de uma “escola homogeneizadora e excludente” (FERREIRA, 2014, p. 90).

Não podemos nos esquecer que, historicamente, os indígenas foram povos prejudicados pelo processo de educação escolar. Portanto, cabe a eles, sobretudo, decidir que tipo de escola desejam acessar; e ao Estado, fornecer os recursos necessários para que os indígenas tenham plenas condições de acesso à educação escolarizada.

A seguir, trataremos da legislação relacionada à educação escolar indígena enquanto modalidade de ensino aprovada oficialmente. A partir da CF/1988, uma ampla legislação foi criada para assegurar o direito dos povos indígenas à educação escolar com o uso de suas línguas maternas, além da língua portuguesa.

4.3 Educação escolar indígena e normatividade

A proposta civilizatória constante na legislação indigenista brasileira anterior à CF/1988 teve como finalidade principal integrar o indígena (tido como inferior), ao corpo nacional, e/ou até mesmo eliminá-lo fisicamente, e com isso, conquistar e explorar os territórios habitados pelos indígenas.

Souza Filho (2013) demonstra como se deu a ideia de civilização e integração desses povos nas legislações brasileiras, desde o período colonial até chegar ao Estatuto do Índio, Lei 6001/1973, ao modo de cada contexto histórico:

... Se tente a sua **civilização** para que gozem dos bens permanentes de uma sociedade pacífica e doce (1808); ...despertar-lhes o desejo do trato social (1845); ... até a sua **incorporação à sociedade civilizada** (1928); ... **incorporação à comunhão nacional** (1934, 1946, 1967, 1979); ...**integrá-los**, progressiva e harmoniosamente, à **comunhão nacional** (1973) (SOUZA FILHO, 2013, p. 14, grifo nosso).

Sobre essa questão, Fontan (2017) reitera que nas Constituições anteriores a de 1988, a finalidade do tratamento conferido aos indígenas era integracionista. As Constituições de 1934, 1946 e 1967 insculpiram que os indígenas (denominados silvícolas) deveriam ser incorporados à comunhão nacional. Não havia uma política de proteção e valorização da diversidade étnica cultural.

A partir da CF/1988, em seu art. 231, parágrafo 4º, é possível identificar uma nova orientação em relação aos indígenas, com o intuito de salvaguardar “a cultura, modo de vida, habitat e proteção à posse das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, declarando-as inalienáveis e indisponíveis, assegurando aos seus habitantes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes” (PEREIRA, 2022, p. 40).

Pereira (2022, p. 41) corrobora com as ideias expressas por Souza Filho (2013) e Fontan (2017), ao ponderar que a CF/1988 encerrou a política integracionista defendida pelas constituições anteriores. Assim, é possível observar que, “depois de quase quinhentos anos de integração forçada, os índios brasileiros, (...) vêm adquirindo o direito de continuarem a ser índios”.

Também, pode-se afirmar que a lei máxima brasileira reconheceu a diversidade dos distintos povos, a partir do momento em que definiu os direitos fundamentais dos indígenas, entre eles, o direito à autodeterminação étnico-social e o direito à posse das terras tradicionalmente ocupadas por eles. Na visão de Pereira (2022, p. 41), a relação dos indígenas com a terra é transmitida pelas gerações, “que envolve a consciência e a sobrevivência dos integrantes dessas comunidades. Portanto, é um direito essencial, inalienável e intransferível”.

Sendo a educação um direito público garantido a todos os brasileiros, compete ao Estado, de forma extensiva, à sua oferta gratuita aos povos indígenas. A CF/1988 também assegura a esses povos, no artigo 210, o acesso ao ensino fundamental com utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. De acordo com o material elaborado pelo Ministério da Educação,

Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um 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 um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (BRASIL, 2002, p. 14).

Os documentos oficiais abrem o caminho para que na prática, a escola indígena se constitua como um instrumento de respeito aos valores culturais dos diferentes povos, com pedagogias e modos de organização curricular alicerçados nas distintas formas de saberes e de fazer educação, respondendo às necessidades de cada povo.

Conforme Bonin (2012, p. 37), “uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais, classificatórias não serve a uma cultura que se produz a partir de outras formas de relação e de outros valores sociais”. Nesse sentido, não cabe a nós decidir quais aspectos ou procedimentos farão parte de uma dada escola indígena, todavia, ponderamos que a constituição de tal instituição deve possibilitar as formas outras de educar desses povos e de formulação de conhecimentos necessários para manutenção do bem viver indígena.

O direito dos povos indígenas ao uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem garantidos pela CF/1988 desencadeou várias outras mudanças no campo jurídico. A primeira delas se deu por meio do Decreto Presidencial n.º 26/91, de 04 de fevereiro de 1991, quando o governo brasileiro, na gestão de Fernando Collor, repassou para o Ministério da Educação (MEC) a incumbência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país, que antes era exclusiva da Fundação Nacional do Índio (Funai). Já a execução das ações políticas, previstas no artigo 1º desse decreto, foi atribuída às secretarias de educação dos estados e municípios articuladas às secretarias nacionais de educação.

Ainda em 1991, foi publicada a Portaria Interministerial MJ/MEC n.º 559, de 16 de abril de 1991. O texto destacou que, ao longo da história, a educação ofertada aos povos indígenas serviu como instrumento de aculturação, imposição de valores e normas culturais da sociedade dita civilizada, e destruição de várias etnias. Constituída por quinze artigos, a referida portaria apresentou de forma abrangente vários aspectos pontuais concernentes aos direitos

educacionais indígenas que deram base para os debates subsequentes e para a formulação de políticas na área.

Entre os principais pontos apresentados, destacam-se: a garantia da oferta de educação básica de qualidade, laica e diferenciada; a garantia de defesa dos interesses das populações indígenas; o ensino bilíngue; o reconhecimento das instituições escolares indígenas; a construção das escolas nos padrões arquitetônicos que representassem às idiossincrasias de cada etnia e a garantia de condições para a continuidade da escolarização em escolas comuns do sistema educacional brasileiro, quando não ofertada nas escolas indígenas.

Além desses pontos, o documento citado também estabeleceu a criação de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena e de Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação. A portaria evidenciou, ainda, a necessidade da provisão de recursos financeiros e execução de programas permanentes de formação de todos os profissionais responsáveis pela educação escolar indígena, assim como a importância de outras ações para a efetivação dessa modalidade educacional, com características próprias, incluindo a garantia da publicação e distribuição de material didático para o ensino bilíngue, a isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas e, por último, a revisão da imagem do indígena historicamente distorcida, a partir da divulgação de literaturas didáticas, além do direcionamento de ações voltadas para a modalidade educacional no Plano Nacional de Educação.

Em 1993, foi criado o “Comitê de Educação Escolar Indígena”, órgão consultor formado por agentes governamentais e representantes indígenas e não indígenas. Este comitê elaborou o documento intitulado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI) e que foi, posteriormente, publicado pelo MEC dando continuidade ao processo de descentralização da Educação Escolar Indígena iniciado pelo Decreto n.º 26/1991 e pela Portaria Interministerial n.º 559/1991. As Diretrizes fundamentam os princípios gerais que devem balizar a educação escolar indígena no Brasil, tais como: a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o bilinguismo. Além disso, o documento estabelece como finalidade principal do trabalho pedagógico em contextos indígenas, o respeito à diversidade étnica.

Outra mudança na legislação educacional ocorreu com a promulgação da Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Esta lei estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reiterando os preceitos educacionais inscritos no artigo 210 da CF/1988, quanto ao direito dos povos indígenas de utilização de processos próprios de aprendizagem e acesso ao ensino fundamental em suas línguas maternas, conforme consta no artigo 32, parágrafo 3º, da

LDB/9.394: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 24).

Em relação à educação escolar indígena, a LDB Lei n.º 9.394/1996, no “Título VIII - Das Disposições Gerais”, artigo 78, atribuiu à União o desenvolvimento de programas de ensino para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, com a finalidade de “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” (BRASIL, 1996), além de garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A Lei 9.394/1996 reorganizou o sistema de ensino com a regulamentação dos papéis dos agentes federativos, em relação ao cumprimento das normas gerais da educação nacional. Dessa forma, definiu como responsabilidade da União, o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para provimento da educação intercultural nas comunidades indígenas, assim como o “desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996). Já os programas devem, obrigatoriamente, ser inseridos nos Planos Nacionais de Educação e planejados com a audiência das comunidades indígenas, além de conterem os seguintes objetivos, conforme consta no artigo 79:

- 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 (BRASIL, 1996).

A LDB/1996, no artigo 79, parágrafo 3º, assegura a efetivação do ensino superior para os estudantes indígenas 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). Ainda, no artigo 26-A, parágrafos 1º e 2º, a referida lei estabelece como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do Brasil, no âmbito de todo o currículo escolar, dando ênfase particular às áreas de educação artística, literatura e história. Aplicam-se aos povos indígenas os demais direitos estabelecidos pela LDB, segundo Bonin,

como a participação em programas de capacitação continuada de professores, acesso aos níveis mais elevados de ensino, atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde,

elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participação em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras (BONIN, 2012, p. 39).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), importante documento com função formativa que objetiva auxiliar a discussão e reflexão dessa modalidade de ensino, de modo a evidenciar as especificidades que distinguem as escolas indígenas das não-indígenas. Assim, conforme consta no RCNEI, o objetivo do material

é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua **função formativa e não normativa** (BRASIL, 1998, p. 6, grifo nosso).

Presume-se pelo trecho citado do RCNEI, que o documento formulado não é uma norma a ser seguida por todas as escolas indígenas, ao contrário, é um suporte para a reflexão sobre a escola que se busca atingir, e sobre as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. O referencial curricular indígena deverá ser reformulado no dia a dia de cada escola, “nas experiências concretas onde cada professor e sua comunidade são os autores do seu projeto de escola e de vida” (BRASIL, 1998, p. 6).

Em 1999, três anos após a aprovação da LDB/96, foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação, em 18 de outubro de 1999, o Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Este documento oficial, fundamenta a educação escolar indígena, determina a estrutura e o seu funcionamento, com destaque para os seguintes aspectos: criação da categoria Escola Indígena (diferenciada, específica, intercultural e bilíngue); definição da esfera administrativa da Escola Indígena, com regime de colaboração entre os sistemas de ensino; definição do perfil e processo de formação do professor indígena; construção dos currículos e sua flexibilização; e flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas.

O parecer supracitado sublinha que o direito assegurado às sociedades indígenas no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da CF/1988, está regulamentado por meio de vários dispositivos oficiais, inicialmente, pelo Decreto n.º 26/91, que retirou a incumbência exclusiva da Funai de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, repassando ao MEC a atribuição de coordenar as ações e, aos estados e municípios, sua execução.

Em relação ao currículo das escolas indígenas e sua flexibilização, para que seja garantida uma educação diferenciada, o parecer n.º 14/1999 demonstra que não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Além disso, é fundamental que a elaboração dos currículos, entendida como processo em permanente construção, se faça em estreita harmonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última.

Sobre a situação dos profissionais que atuam e atuarão nas escolas indígenas, é necessário instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, objetivando garantir aos professores, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício da docência. É imprescindível assegurar a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com remuneração correspondente ao nível de qualificação profissional. Como consta no parecer 14/99: “A remuneração deverá ser compatível com a função exercida, tornando-se isonômica em relação à praticada pelos estados e municípios aos quais as escolas indígenas estão administrativamente vinculadas” (BRASIL, 1999a).

Os aspectos educacionais registrados pelo Parecer n.º 14/99 são normatizados pela Resolução CNE/CEB n.º 3/99, homologada em 17 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e estabelece a estrutura e o funcionamento destas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios; define, ainda, as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, com vistas à valorização e manutenção da diversidade étnica.

Em seu artigo 9º, a Resolução n.º 03/99 estabeleceu os agentes responsáveis pela educação indígena, sendo reservada à União legislar de forma privativa sobre esta modalidade de ensino, definir suas diretrizes e políticas nacionais, dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, elaborar e publicar o material didático destinado às escolas indígenas, além de orientar, acompanhar e avaliar a execução de ações referentes à formação de professores indígenas.

Aos Estados, compete a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios. Quanto aos municípios, apenas poderão oferecer educação escolar indígena, se disporem de condições técnicas e financeiras para tal e contarem com a anuência das comunidades indígenas interessadas. As escolas mantidas pelos municípios que não atenderem às exigências técnicas e

financeiras estipuladas pela resolução “passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.” (BRASIL, 1999b). A resolução especifica os dois agentes responsáveis pela produção, elaboração e publicação do material didático para o ensino bilíngue: a União e o Estado.

Já aos Conselhos Estaduais de Educação, competem as seguintes responsabilidades, segundo a Resolução: “a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores; b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las; c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso” (BRASIL, 1999b).

Outro documento importante que traçou objetivos e metas para a educação escolar indígena, foi o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE tem como função específica o planejamento de ações que visam balizar a consecução e a implementação de políticas públicas na área educacional.

O PNE 2001-2010 foi estruturado no formato diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, e apresenta uma seção com 21 objetivos e metas na área da educação escolar indígena. O documento fixou como necessidades e pontos principais, a regularização jurídica das escolas indígenas e a definição precisa das responsabilidades entre a União, estados e municípios. Entre os objetivos e metas, o primeiro deles atribui aos estados, a responsabilidade legal pela educação escolar indígena de forma direta ou através da delegação aos seus municípios, concernindo ao Ministério da Educação a coordenação geral das ações e o apoio financeiro.

O Plano mencionado registra a necessidade em ampliar a oferta de ensino à população indígena nas séries do fundamental II, com vistas a garantir o acesso ao ensino fundamental pleno, “quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação” (BRASIL, 2001). O documento estabeleceu, ainda, a criação da categoria “escola indígena” com o objetivo de assegurar o modelo de educação intercultural e bilíngue, equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e, também, a instituição de programas, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais, voltados à produção e publicação de materiais didáticos específicos para os grupos étnicos.

Em 19 de abril de 2004, foi ratificada a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, através do Decreto n.º 5.051/2004. “A Convenção 169 da OIT é o único acordo global que aborda os direitos de cerca de 370 milhões de indígenas distribuídos em mais de 70 países. Nações que a adotam devem definir e aplicar leis e políticas que garantam seus benefícios” (BOURSCHEIT, 2021). O

tratado passou a vigorar no Brasil em meados de 2003 e foi internalizado de vez pelo Decreto n.º 5.051/2004.

É necessário reconhecer a representatividade que a promulgação da Convenção proporcionou para o avanço das garantias e efetivação de direitos dos povos indígenas no Brasil. Os artigos 26 a 31, do tópico “Parte IV - Educação e Meios de Comunicação”, tratam especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas. Em seu artigo 28, a Convenção sinaliza que:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.
2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas (BRASIL, 2004).

Depreende-se do trecho retirado da Convenção 169, que deve ser priorizada, aos povos interessados, a instrução escolar na própria língua indígena ou na língua mais comumente falada pela comunidade. Também é direito dos indígenas a constituição de suas próprias instituições e formas educacionais, e ao Poder Público, compete reconhecer tal direito oferecendo-lhes as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas ciências e seus sistemas de valores.

Em 2009, foi sancionado outro documento importante para a política de educação escolar indígena, o Decreto Presidencial n.º 6. 861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da modalidade de educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Este decreto assegura a decisão e participação dos povos indígenas sobre a gestão e o currículo de suas escolas, reafirmando o que estava previsto na Resolução CNE/CEB n.º 3/99, em relação às diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas nas terras habitadas por essas comunidades, mesmo que elas se estendam por territórios de diferentes estados ou municípios adjacentes. Desse modo,

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009).

O Decreto n.º 6. 861/2009 tem como finalidade definir a organização da educação escolar indígena por meio de territórios etnoeducacionais (TEEs), além de garantir a participação dos povos indígenas e valorização das práticas socioculturais, considerando as

especificidades dispostas em outros dispositivos jurídicos. Ainda, em consonância com as determinações desse decreto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 e a Resolução CNE/CEB n.º 05/2012 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ofertada em instituições próprias.

As Diretrizes estabelecidas pela Resolução n.º 05, de 22 de junho de 2012, objetivam fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, orientar as escolas indígenas de educação básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais e conduzir os processos de construção de instrumentos normativos para a educação escolar indígena, em todos os níveis (da educação infantil ao ensino médio) e modalidades (educação especial e EJA).

As propostas de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva de formação ampla, devem considerar as formas de organização das sociedades indígenas, com vistas à construção da sustentabilidade dos seus territórios e atuação dos jovens e adultos indígenas nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades.

Conforme regulamentado pela Resolução n.º 05/2012, é de competência dos sistemas de ensino acompanharem a educação escolar indígena, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, elaborados pelos professores indígenas em planejamento com os estudantes. Os estados assumem papel fundamental quanto à oferta e execução da educação escolar indígena de forma direta ou a partir do regime de colaboração com os seus municípios. Sendo responsáveis, também, pela criação e regularização das escolas indígenas como unidades específicas no sistema estadual de ensino, provendo-as com recursos financeiros, humanos e materiais.

Além dos dispositivos citados que normatizam a educação escolar indígena nos etnoterritórios, foi publicada em 30 de outubro de 2013, a Portaria n.º 1.062/2013 que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). O programa definiu um conjunto de ações do MEC para fortalecimento dos etnoterritórios e implementação financeira dos sistemas de ensino, conforme previsto pelo Decreto n.º 6.861/2009.

O Parecer CNE/CP n.º 06/2014, de 02 de abril de 2014, e a Resolução CNE/CP n.º 01/2015, de 07 de janeiro de 2015, regimentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Conforme relatório do Parecer CNE/CP n.º 06/2014, estas diretrizes de caráter mandatório objetivam definir os programas e cursos destinados à formação em serviço de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino e suas instituições formadoras; e

contribuir para a construção de normativas locais que visem orientar as políticas públicas no campo da formação de professores indígenas.

Também em 2014, foi aprovado o PNE 2014-2024 estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014, que estabeleceu como principais diretrizes: a universalização do atendimento escolar, a formação continuada para o trabalho, a valorização dos profissionais de educação e, como foco geral, a melhoria da qualidade do ensino. Conforme disposto no artigo 7º dessa lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão atuar em regime de colaboração com vistas ao alcance das metas e implementação das estratégias previstas nesse plano.

A Lei 13.005/2014 instituiu os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis — infantil, básico e superior — com duração decenal. Em relação à educação indígena

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios etnoeducacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (BRASIL, 2014).

O PNE/2014 definiu, também, que os entes federados deverão elaborar os seus planos de educação ou adequá-los em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias previstas no referido PNE, viabilizando a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. No caso da educação indígena, os entes federativos deverão estabelecer estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

A meta 1 do PNE/2014 faz referência à universalização e ampliação da oferta da educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos e, em creches, para crianças de até três anos. Para as comunidades indígenas, o documento aponta como estratégia:

fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014).

A meta 2 tem como foco a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos. Para atingir essa meta, o PNE/2014 definiu como uma das estratégias: “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (BRASIL, 2014). Ainda, com vistas a atender as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, o PNE estabeleceu a produção de

tecnologias pedagógicas que combinem “a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário” (BRASIL, 2014).

Com relação à universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos foi definida como estratégia específica, o estímulo da expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, em observância com as singularidades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.

No ano de 2015, foi assinado o Parecer CNE/CEB n.º 14, de 11 de novembro de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em consonância com o que preceitua a Lei n.º 11.645/2008. O referido parecer preconiza que os sistemas de ensino e as instituições educacionais cumpram o disposto no artigo 26-A da Lei n.º 9.394/96 da LDB, a partir da redação dada pela Lei n.º 11.645/2008, contemplando as temáticas da história e da cultura dos povos indígenas e demais etnias constituintes da sociedade brasileira.

4.4 Políticas e direitos dos povos indígenas no alvo das reestruturações promovidas no governo presidencial do período 2019-2022

Ghiraldelli Jr. (2019) menciona que a eleição presidencial do candidato estabelecido no período 2019-2022 foi a primeira na política brasileira, pós-1985, levada adiante pela simbologia da arma e da violência. A prática de governo estabelecida no período citado teve como finalidade o neoliberalismo máximo. Para os novos liberais (defensores do neoliberalismo), a extensão do controle do governo em relação à economia deve ser mínima.

No sistema político neoliberal deve prevalecer a liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada indivíduo acumular propriedade privada por seus méritos. Por esse caminho, “o sujeito cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com os seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (FREITAS, 2018, p. 24). Sem interferências do Estado, os direitos sociais são transformados em serviços a serem adquiridos; desprotegido, o trabalhador é forjado a aceitar às imposições do mercado. Com isso, desenvolve-se um imaginário social belicoso, legitimador de um individualismo violento, no qual cada indivíduo luta pela própria sobrevivência.

Tal governo inominável (2019-2022) se moveu como agente do caos para a criação de uma sociedade em que vale o faroeste. Desse modo, “O Estado deveria desaparecer e a lei viria pela força do mais forte, uma espécie de darwinismo social” (GHIRALDELLI JR., 2019, p.

110). E a sociedade onde impera a regra do darwinismo social é aquela dos anarcocapitalistas, conforme cita Ghiraldelli Jr. (2019).

O anarcocapitalismo, segundo Arruda (2021), é o regime onde nada está acima do indivíduo, em que o Estado sai de cena e as relações humanas são estabelecidas por trocas voluntárias, sem coerção e intervenção estatal, se for conveniente para ambos os lados. O inventor do termo foi Murray Rothbard, ele defendia que a única posição aceitável era abolição completa do Estado. Um dos problemas desse regime é que sem uma base comum que garanta um conjunto de normas elementares, para assegurar a proteção à vida e à propriedade privada, o próprio mercado colapsa, prevalecendo a lei do mais forte economicamente; os pobres acabam sendo os mais prejudicados nesse sistema de organização política e social.

Enquanto esteve na presidência, o governo inominável (2019-2022) acumulou um histórico de declarações¹⁰ preconceituosas contra as minorias e manteve um posicionamento contrário à demarcação de terras indígenas, direito este assegurado pela CF/1988, dispondo da caneta presidencial para aprovar e revogar documentos oficiais que convergiram para a negação dos direitos dos povos indígenas. Em seis meses de mandato, o inominável (2019-2022) se tornou o presidente que mais governou por medidas provisórias em toda a história. “Suas intenções legislativas, não raro, se mostraram inconstitucionais, causando enorme dificuldade para os congressistas da chamada ‘base aliada’” (GHIRALDELLI JR., 2019, p. 112-113).

A morte atroz do indígena Emyra Wajãpi, no Amapá, em julho de 2019, é um dos episódios citados por Ghiraldelli Jr. (2019) que resume todo o modo como o governo (2019-2022), agente do caos social, trabalhou para a sociedade com um todo. Ele “prometeu uma legislação que regularizaria a posse de sítios dos invasores de terras indígenas. Ao anunciar que a minuta da lei estava em sua mesa, as invasões proliferaram” (GHIRALDELLI JR., 2019, p. 110).

Com isso, 50 garimpeiros, 13 deles fortemente armados acampados próximos à aldeia, sentiram-se incentivados e respaldados a adentrar à terra indígena demarcada, e acabaram matando o cacique Emyra Wajãpi, da Terra Indígena Wajãpi. O inominável (2019-2022) negou

¹⁰ Em agosto de 2019, o ex-presidente afirmou em transmissão nas redes sociais que “é muita terra para pouco índio, e sem lobby” e que sua decisão era não fazer mais demarcações; em novembro de 2019, disse que os índios “são condenados a viver como homens pré-históricos dentro do nosso próprio país” e que isso precisava mudar; “O índio quer produzir, quer plantar, quer os benefícios e maravilhas da ciência, da tecnologia. Todos nós somos brasileiros”, afirmou o ex-presidente em evento realizado na Zona Franca de Manaus; “Por que reservar um espaço sobre uma terra onde você não pode fazer nada sobre ela? Nós queremos o índio fazendo na sua terra exatamente o que o fazendeiro faz ao lado. Podendo inclusive garimpar”. Declarações do ex-presidente reproduzidas e disponíveis em: <https://exame.com/brasil/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

para a imprensa que se pudesse afirmar que o indígena fora de fato assassinado, e se escusou de qualquer culpa. Nas palavras de Ghiraldelli Jr.,

Bolsonaro cumpriu uma promessa de campanha: ‘se depender de mim, índio não terá mais terra e perderá as que já possui’. Depois de eleito, esse discurso mudou para algo mais ameno, mas com o mesmo objetivo: ‘índio não deve ficar como bicho em zoológico, preso em sua terra, ele quer se integrar, quer ir ao cinema e ter internet’. Mas o cacique não queria nada disso, queria apenas ficar vivo. Bolsonaro não permitiu (GHIRALDELLI JR., 2019, p. 110-111).

O episódio estarrecedor citado, demonstra a forma irresponsável dispensada aos povos indígenas no governo (2019-2022); enquanto isso, a sociedade assistiu à paralisação dos processos de demarcação de terras e, em contrapartida, o avanço do agronegócio e incentivo à exploração/garimpo ilegal em territórios indígenas. No caso do indígena morto no Amapá, o inominável (2019-2022) criou o clima para que o pior acontecesse e, então, de forma inevitável, como menciona Ghiraldelli (2019) o pior de fato aconteceu, pelas mãos dos outros.

Na visão de Luiz Henrique Eloy (2020), advogado da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), o discurso do governo 2019-2022 acerca dos povos indígenas, provoca preocupação e repugnância, haja vista que no passado tais práticas e argumentos similares aos desse governo, foram usados para legitimar ações que violavam os direitos indígenas. Segundo Eloy (2020)¹¹, foi por meio de atitudes levianas, que o ex-presidente firmou a sua política ideológica e econômica com ares de legalidade, em detrimento da proteção dos povos indígenas e suas terras.

Com relação à educação, as ideias mais repetidas pelo presidente 2019-2022 durante a sua campanha foram “expurgar a ideologia de Paulo Freire” das escolas e cursos de formação de professores, “limpando” as escolas e universidades do que ele denominou de “doutrinação da esquerda”, que foi, segundo ele, o conjunto de ideologias que os governos do PT impuseram às instituições de ensino do país (O GLOBO¹², 2018).

Algumas ideias cogitadas como propostas de governo, além de polêmicas, dependiam da aprovação de leis no Congresso ou de Proposta de Emenda Constitucional (PECs) dos Parlamentares. E, caso fossem aprovadas, algumas poderiam inclusive ser declaradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por violarem outros artigos da

¹¹ Fala de Eloy publicada em 24 de janeiro de 2020, pela matéria “Na PGR, associação de povos indígenas denuncia Bolsonaro por racismo - Em *live*, o presidente afirmou que ‘o índio está evoluindo’ e ‘cada vez mais, é um ser humano igual a nós’”. Disponível <https://exame.com/brasil/na-pgr-associacao-de-povos-indigenas-denuncia-bolsonaro-por-racismo/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

¹² Título da matéria: “Escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro”, publicada em 29 out. 2018 pelo “*O Globo*”. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1093. Acesso em: 9 ago. 2022.

CF/1988; por exemplo, tentar proibir que Paulo Freire (ou qualquer outro pensador) faça parte do currículo de cursos universitários.

Seu Plano de governo incluiu a defesa de projetos como o Escola Sem Partido (ESP), a revisão de questões do Enem, alteração de conteúdos veiculados nos livros didáticos, mudança na abordagem de questões de gênero nas escolas, além de popularizar em sua campanha, de forma tendenciosa, o chamado “kit gay” que, supostamente, seria utilizado nas escolas de educação básica, o que levou a ganhar adeptos da ala conservadora da sociedade. Nota-se que a direita do governo inominável vislumbra a escola “como um elemento nocivo de modernização acentuada e, não raro, como um lugar de inculcação ideológica. (...) capaz de levar as crianças a sérias perturbações psíquicas e morais” (GHIRALDELLI JR., 2019, p. 64).

O ESP pretendia mudar o artigo 206 da CF/1988 que garante o direito à pluralidade de ideias no ambiente de ensino. Os seus apoiadores defendiam a reelaboração de determinados conteúdos dos livros didáticos e de concursos públicos, propondo a criminalização de educadores, escritores e administradores de instituições educacionais, que violassem, supostamente, a neutralidade dos conteúdos curriculares (BARBOSA, 2020).

Sem partido, então, significa, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2019): sem que os professores possam ensinar o que ensinam correntemente em história e geografia, em sociologia e filosofia, posto que tudo é visto como sendo doutrinação da esquerda, a favor do PT. O próprio governo 2019-2022 fez questão de aconselhar a prática de filmagens dos professores por parte dos/das estudantes, a partir daí, formularem denúncias contra eles caso o conteúdo das aulas estivesse associado ao educador brasileiro Paulo Freire.

Nesse caminho, a política educacional no governo 2019-2022 centrou-se nos seguintes elementos, conforme Lobo¹³ (2020): desmonte crescente das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico; quebra da autonomia das instituições de ensino em vários níveis; cerceamento e enfraquecimento da pesquisa e da extensão; formação da juventude por meio dos ideais de meritocracia/empreendedorismo; e fortalecimento das empresas privadas de educação via ideário de uma gestão empresarial para as escolas públicas.

A gestão da pandemia foi instrumentalizada para a efetivação de cortes orçamentários, com a restrição de concursos e de convocação de concursados. Lobo (2020) cita que no ano de 2019, o Brasil presenciou um contingenciamento amplo das verbas na área educacional. Na

¹³ Professora aposentada do Instituto Federal de Goiás (IFG) e diretora do SINTEF – GO. Texto disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Educação Básica, o bloqueio somou 2,8 bilhões, de forma que os contingenciamentos atingiram a educação em todos os seus níveis e modalidades, do básico à pós-graduação.

Barbosa (2020) reitera a ideia de Lobo (2020) sobre a diminuição do financiamento da educação no Brasil, ao afirmar que as restrições orçamentárias do Ministério da Educação, no governo 2019-2022, e a desvinculação de potenciais fontes de financiamento do ensino público, oriundas do Pré-sal, acarretaram o aumento da precarização do Ensino Básico e Superior, assim como a fragilização da estrutura pública de pesquisa científica.

Com relação aos povos indígenas, o contexto político do período 2019-2022 contribuiu de forma ameaçadora para a debilitação da efetividade dos direitos desses povos à educação, à cultura, à saúde e à terra, por meio do congelamento dos processos de demarcação, do incentivo à exploração e garimpo ilegal das terras indígenas, do enfraquecimento de órgãos de defesa e pela criação de leis em detrimento da humanidade indígena. No entendimento do ex-presidente 2019-2022 e seus apoiadores, as terras indígenas já homologadas se beneficiam de uma grande proteção advinda diretamente da Constituição. Todavia, isso não intimida os invasores que atuam em áreas onde há mais liberdade de ação (HAS, 2020).

Desde o início do governo 2019-2022, muitas mudanças nas políticas públicas mobilizaram o Congresso e foram judicializadas, entre elas, a extinção de colegiados da Administração Pública Federal pelo Decreto n.º 9.759, de 2019, conforme Inácio (2021, p. 83-84). Aliás, como ressalta a autora, “Para a caneta presidencial, decretos são uma ferramenta para alvejar diversas políticas e grupos por elas afetados”, favorecendo a ampliação e concentração dos poderes administrativos do presidente nos diferentes níveis do Executivo federal, ao mesmo tempo em que possibilita ao presidente intervir nas áreas de políticas públicas, seja para provocar mudanças, desestruturar setores governamentais ou atender às demandas particularistas de grupos apoiadores.

Um dos órgãos de caráter consultivo que sofreu impacto com o Decreto n.º 9.759¹⁴/2019, assinado pelo ex-presidente 2019-2022, foi a “Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena¹⁵” (CNEEI), instituído pela Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010, cuja

¹⁴ Esse decreto assinado pelo presidente Bolsonaro colocou fim a conselhos sociais do governo federal. “Ao menos 35 conselhos, que integram a Política Nacional de Participação Social (PNPS), foram extintos. Entre eles estão o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que acompanhava a execução de políticas públicas para quase 3 mil escolas indígenas espalhadas pelo país”. Tal medida teve como objetivo claro, como destaca o Cimi (2019), “asfixiar os instrumentos democráticos de participação social na definição de políticas públicas e controle social”, evidenciando os ataques do governo Bolsonaro aos povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/04/extincao-conselhos-sociais-ressalta-vies-autoritario-antidemocratico-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

¹⁵ Documentos correlacionados à Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010, que instituiu o órgão colegiado de caráter consultivo “Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena” (CNEEI) e que compõem a estruturação

função era assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas na área da educação escolar indígena, composta por representantes da sociedade civil, povos indígenas e representantes governamentais nomeados pelo Ministro de Estado da Educação.

O Decreto n.º 9.759/2019, sancionado pelo ex-presidente 2019-2022, em seu artigo 1º, “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019), instâncias das quais membros da sociedade civil participam diretamente. O disposto no Decreto Presidencial motivou forte reação de diferentes órgãos, tais como: Ministério Público Federal, Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), Comissão de Estudos Políticos e Comissão de Políticas Públicas sobre Drogas da Ordem dos Advogados do Brasil do Ceará.

A Comissão de Estudos Políticos da OAB/CE (2019) ponderou, principalmente, sobre a falta de clareza no referido decreto, haja vista que o texto não relaciona quais órgãos deveriam ser extintos ou não, havendo cogitações pela imprensa de uma quantidade entre 35 e 700 conselhos federais. Por outro lado, há um certo receio de que “o decreto resulte na sub-representação de variados setores da sociedade civil, reduzindo a participação popular no processo de tomada de decisões, especialmente em temas que dizem respeito individualmente a cada classe” (CEARÁ, 2019).

A Coordenadoria da 1ª Câmara de Coordenação e Revisão (CCR) do Ministério Público Federal (MPF) apresentou uma Nota Técnica analítica quanto aos possíveis impactos do Decreto n.º 9.759/2019, no cumprimento de políticas públicas e na atuação dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal em geral. A análise tecida pelo Ministério Público Federal (BRASIL, 2019, p.1) destaca “o propósito de desburocratização e de economia de recursos públicos”. O artigo 6º do Decreto n.º 9.759/2019 determina que as propostas de criação de novos colegiados, de recriação dos que são extintos pelo decreto ou de modificação de quaisquer um deles deverão:

- estabelecer que as reuniões, cujos membros estejam em estados diferentes da federação, sejam realizadas por videoconferência (alínea II);
- estimar os gastos com diárias e passagens, na hipótese de ser demonstrada, com dados comprobatórios, a inviabilidade de realização de reunião com os membros por videoconferência (alínea III);

da CNEEI, são eles: a Portaria MEC n.º 1.155/2010, que definiu os membros da CNEEI; a Portaria MEC n.º 410/2014, que aprovou o Regimento Interno e alterou a Portaria MEC n.º 734/2010; a Portaria MEC n.º 66/2016, que designou os membros e respectivos suplentes para comporem a CNEEI e, por último, a Portaria MEC n.º 392/2016, que alterou a Portaria MEC n.º 66/2016.

- incluir resumo das reuniões ocorridas nos anos de 2018 e 2019 e de suas medidas decorrentes (alínea IV);
- justificar a necessidade de o colegiado possuir número de membros superior a sete (alínea V);
- impedir a criação de subcolegiados, exceto casos excepcionais (alínea VI).

Nota-se a intenção que a expressa revogação do Decreto n.º 8.243/2014 de Dilma Rousseff, por meio do artigo 10 do Decreto n.º 9.759 e, com isso, a anulação da Política Nacional de Participação Social (PNPS) cuja função era fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias de diálogo entre a administração pública federal e a sociedade civil. Portanto, sobressai “uma aparente intenção governamental de se diminuir ou dificultar a participação popular direta nas discussões e deliberações que geram a atuação estatal” (BRASIL, 2019, p. 2). Com isso, fragilizar ou até mesmo acabar com a autonomia e as condições de funcionamento de muitos órgãos colegiados.

Depreende-se que no governo 2019-2022, em relação às políticas sociais e aos órgãos deliberativos, acentuou-se o estabelecimento de uma exclusividade do exercício da democracia via representatividade formal pelo Poder Legislativo e, como consequência, o enfraquecimento das instâncias deliberativas e/ou decisórias de participação popular na formulação de políticas públicas.

Outro ponto a ser observado, refere-se à Convenção n.º 169 da OIT, considerando que o dispositivo legal que aprovou a Convenção no Brasil foi revogado pelo Decreto n.º 10.088, de 12 de novembro de 2019. Uma das justificativas foi de que a legislação e a Constituição brasileira, já protegem os povos indígenas e que a Convenção n.º 169 impossibilitaria o projeto de crescimento do Brasil.

Tais argumentos são estratégias comuns de grupos contrários aos direitos indígenas, que visam à concentração de riquezas e à exploração indiscriminada de territórios tradicionais, condenando indígenas à miséria, à pobreza e ao extermínio (PEREIRA¹⁶, 2021). Nesse sentido, a postura política assumida pelo ex-presidente 2019-2022 evidencia o descaso do seu governo em garantir os direitos favoráveis aos povos indígenas preconizados pela CF/1988, além de denotar o retrocesso legislativo. A política do inominável 2019-2022 reforçou a fragilização

¹⁶ Flávio de Leão Bastos Pereira é especialista em Genocídios e Direitos Humanos pela Universidade de Toronto (Canadá), uma de suas obras tem como título o “Genocídio Indígena no Brasil”. Na visão do autor, o desrespeito histórico aos povos indígenas se agravou no governo de Jair Bolsonaro e prevê severos prejuízos sociais, ambientais e econômicos caso o país insista nos ataques a indígenas e demais populações vulneráveis. Entrevista disponível em: <https://infoamazonia.org/2021/05/21/renunciar-a-convencao-169-da-oit-e-condenar-indigenas-ao-extermínio/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

dos órgãos e estruturas públicas de representatividade popular responsáveis pela defesa e proteção das populações indígenas.

Conforme evidencia Pereira (2021), em entrevista para o *InfoAmazônia*,

O mapa da violência do Conselho Indigenista Missionário mostra que **todo ano morrem mais de 800 crianças indígenas de 0-5 anos no país por diarreia, desnutrição e falta de médicos**. Essas mortes evitáveis **ocorrem por cortes orçamentários, desmonte de políticas e órgãos públicos**. Hoje a Fundação Nacional do Índio atua contra esses povos, foi desviada de sua missão constitucional. Isso tem que ser observado não só como genocídio, que é a destruição física intencional de populações por razões nacionalistas, religiosas, raciais ou étnicas — um crime passível de penas —, mas deve ser combinado com a intenção e ações específicas para fazer com que um grupo humano desapareça da face da terra (PEREIRA, 2021, grifo nosso).

A partir dos dados apresentados por Pereira (2021), é possível observar a situação de completa desolação em que estão submetidas muitas populações indígenas e o descaso político em assegurar assistência médica e serviços de saúde para a preservação da vida de muitas crianças indígenas, cujas mortes evitáveis ocorrem por cortes orçamentários e pela falta de assistência à essas populações, e sobretudo pelo desmonte dos órgãos responsáveis pelas ações de proteção e preservação física e cultural dos povos indígenas.

Segundo Bogéa (2021), o ex-presidente 2019-2022 agiu de forma inconsequente durante a pandemia de Covid-19. Ele ridicularizou as recomendações científicas, incentivou/promoveu aglomerações sem máscara, atrasou a compra de vacinas de propósito e desqualificou a seriedade da situação com frases estúpidas: “uma gripezinha”, “e daí?”, “todo mundo morre”. Houve também o episódio de censura de informações por parte do governo, quando o epidemiologista da Universidade Federal de Pelotas, Pedro Hallal, teve um slide retirado arbitrariamente da apresentação dos resultados do Epicovid-19 por membro do governo federal¹⁷, em evento no Palácio do Planalto ocorrido em junho de 2020.

¹⁷ Segundo o repórter Rodrigo Resende, Pedro Hallal afirmou que a organização da coletiva estava sob a responsabilidade do ex-secretário executivo do ministério da Saúde Elcio Franco (informação divulgada em 24/06/2021 à CPI da Covid-19). Hallal coordenou o programa financiado pelo Ministério da Saúde cuja meta era monitorar o avanço do novo coronavírus no Brasil. O projeto foi a campo entre maio e junho de 2020, e acompanhou moradores de 133 cidades. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pedro-hallal-aponta-censura-na-divulgacao-de-dados-de-estudo-em-coletiva-no-palacio-do-planalto>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Gráfico 1 - A incidência de Covid-19 por etnia



Fonte: Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pedro-hallal-aponta-censura-na-divulgacao-de-dados-de-estudo-em-coletiva-no-palacio-do-planalto>.

O gráfico 1 “A incidência de Covid-19 por etnia”, parte do slide de Hallal, demonstra o grau de contágio de Covid-19 em indígenas, frisando que em todas as três fases do estudo Epicovid, a incidência do vírus nos povos indígenas era consideravelmente maior se comparada com as outras etnias: branca, parda, amarela e preta.

Segundo Verdum (2020), o conjunto de informações adquirido (histórico, antropológico e demográfico) e a experiência social que o mundo enfrentou (e tem enfrentado) com a pandemia de Covid-19 evidenciam que não é possível compreender de forma adequada, em sua complexidade, o impacto das doenças infecciosas nas populações indígenas no Brasil e nas Américas — e a alta suscetibilidade desses povos às doenças infecciosas — atribuindo isso única e exclusivamente ao fator baixa imunidade biológica dessas populações. Nas palavras do autor,

A pandemia está a indicar a necessidade de modelos mais complexos de análise e que **o impacto de uma doença infecciosa nesta parcela da população brasileira está associado também com outras particularidades e contingências: socioculturais, políticas, históricas, alimentares, nutricionais, epidemiológicas, emocionais, econômicas, territoriais e ambientais**. A pandemia também explicita as fragilidades do sistema de atenção estruturado para proteger e promover a saúde individual e coletiva da população indígena, e o quão vulnerável e dependente ele é do (des)compromisso dos gestores públicos de plantão com seus direitos, inclusive a uma vida saudável (VERDUM, 2020, p. 35-36, grifo nosso).

Assim, as práticas omissivas e violentas contra os indígenas, na intenção de exterminá-los, “a lógica da exploração e do crescimento econômico colonial, que no curso da história foi, e continua sendo responsável por diversos massacres, permanece operante ainda nos dias de hoje através da invisibilidade social, cultural e política dos povos indígenas”

(TELES JUNIOR, 2018, p. 101). Ações anti-indígenas com repercussão nacional foram divulgadas somente em 2013 no documento que ficou conhecido como “Relatório Figueiredo¹⁸”, resultado de uma investigação, em plena ditadura militar, feita pelo Procurador Jader de Figueiredo Correia, em 1967.

Mesmo com os direitos indígenas (à terra, educação e saúde) estabelecidos pela CF/1988, os costumes e a preservação cultural dos povos indígenas se encontram em constante ataques formalizados, respaldados em documentos oficiais, pelas frentes ruralistas de exploração econômica, cujos seus apoiadores subjagam a diferença e os valores cultivados pelos indígenas ao modelo ocidentalizado da vida.

Teles Junior (2018) cita o caso emblemático da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu, estado do Pará, considerada a terceira maior usina do mundo, como um exemplo de etnocídio¹⁹ ou genocídio cultural. Este caso se configura como um projeto de exploração econômica, tendo como efeito associado, a ruína e o extermínio dos povos indígenas daquela região. A usina afetou o modo de vida tradicional de pelo menos nove povos indígenas que habitam às imediações da construção (TELES JÚNIOR, 2018). O episódio elucidado, de forma não aleatória, as diversas violências e violações contra os povos indígenas, e que levaram a desocupação de seus territórios, perdas patrimoniais, insegurança alimentar e a fragmentação cultural.

Dados registrados no relatório intitulado “Violência contra os povos indígenas no Brasil – 2019²⁰” pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) revelam que o desmatamento, as queimadas e as invasões das terras indígenas e das unidades de conservação crescem assustadora e impunemente na Amazônia, estimuladas pela ação e omissão do governo 2019-2022 com a finalidade de favorecer a exploração predatória das riquezas naturais da região. Criminosos ambientais e todo tipo de exploradores ilegais das riquezas naturais (madeireiros,

¹⁸ Conforme mostra Teles Júnior (2018), o relatório tem cerca de sete mil páginas descrevendo vários crimes cometidos por servidores do extinto Serviço de Proteção do Índio (SPI) e por fazendeiros contra vários povos indígenas. O documento descreve a realização de torturas, assassinatos, contaminação por doenças, além de diversas práticas violentas de assimilação das comunidades. A existência desse relatório só foi confirmada em 2013, depois que as investigações realizadas pela Comissão da Verdade tornaram seu conteúdo público. Sob o comando do SPI os Postos Indígenas serviam de local para castigos que incluíam até a crucificação. Castigos como espancamentos, independente de idade ou sexo, eram aplicados de modo exagerado, muitas vezes levando a invalidez ou a morte.

¹⁹ Baseado no conceito elaborado por Lemkin (1944), Teles Júnior (2018, p. 112) demonstra que o genocídio não deve ser reduzido apenas como a matança de um determinado grupo ou etnia. O processo de extermínio envolve uma série de ações sistemáticas que têm como finalidade a destruição dos pilares que fortalecem e dão sustentáculo a uma nação ou etnia. Os efeitos de tal plano são a desintegração e a destruição das expressões culturais e identitárias de tais grupos étnicos.

²⁰ Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

garimpeiros, grileiros, caçadores, pescadores ou extrativistas) se sentem respaldados pelo discurso oficial e encontram facilidades, diante do desmonte e fragilização dos órgãos fiscalizadores do Estado para invadir²¹ e explorar as terras indígenas.

Também foram registrados pelo Cimi, no ano de 2019, o total de 66 casos de desassistência em educação escolar indígena, conforme demonstra o quadro “Resumo da violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2019”. O estado do Acre, por exemplo, apresentou o segundo maior número, 16 casos registrados de desassistência em educação, comparado ao Amazonas que ficou em primeiro, com 18 casos. Já na área da saúde, o Acre apresentou o maior número de mortes por desassistência, 11 casos.

Quadro 1 - Resumo da violência contra os povos indígenas no Brasil

UF	Desassistência Geral	Desassistência na área de educação escolar indígena	Desassistência na área de saúde	Disseminação de bebida alcoólica e outras drogas	Morte por desassistência à saúde	Total de casos
AC	3	16	9	8	11	47
AL		2				2
AM	4	18	22	4	7	55
AP			2			2
BA					1	1
DF			2			2
MA	7	7	8	1		23
MG	1					1
MS	9		4			13
MT	4	1	8	1		14
PA	5	1	9	3	3	21
PE	3			1		4
PR	4	1	2	1		8
RO	3	4	4		1	12
RR	6	7	5	1	2	21
RS	3	2				5
SC	5	4	5			14
SE			1			1
SP	4	1	2			7
TO	4	2	2		6	14
TOTAL	65	66	85	20	31	267

Fonte: Retirado do Relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2019”, CIMI (2020).

²¹ Uma das medidas adotadas pelo governo Bolsonaro que favoreceu, potencialmente, a ameaça aos povos isolados, foi o Projeto de Lei (PL) 191/2020, encaminhado para o Congresso Nacional, que autoriza a exploração mineral, inclusive garimpeira em terras indígenas. Ainda, segundo os dados coletados pelo Cimi (2020) sobre as violências praticadas contra os povos indígenas em 2019, um total de 24 terras indígenas foram invadidas, e existem registros da presença de 48 povos isolados nessas terras. O Cimi registra no Brasil 116 povos indígenas isolados. A Funai confirma oficialmente a existência apenas de 28. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

O Relatório do Cimi (2020) evidencia, ainda, que no estado do Acre,

há deficiência quanto às ações relativas aos processos de formação de professores que estão cursando Magistério Indígena e à formação continuada dos que já concluíram, além da falta de acompanhamento pedagógico aos professores. Não foi implementado ainda o ensino médio na maioria das comunidades. A falta de infraestrutura nas escolas é generalizada, sendo que os professores, em algumas comunidades, utilizam suas próprias casas para dar as aulas (CIMI, 2020, p. 161).

No município de Feijó, no estado do Acre, os povos Shanenawa, Huni Kuĩ, Kampa e Madija enfrentam muitos desafios na área educacional, principalmente, em relação ao ensino médio cujo funcionamento é precário. Em razão disso, os jovens são obrigados a se deslocarem até às cidades para prosseguir os estudos. Segundo o Cimi (2020), com as medidas adotadas pelo governo 2019-2022, a situação se agravou, especialmente pela determinação de que os professores indígenas sem o ensino médio completo não devem mais ser contratados.

Desse modo, somaram-se à falta de professores, os demais desafios estruturais da educação escolar indígena: escolas precárias e sem energia elétrica, falta de material didático (caderno, livro para os estudantes etc.), falta de acompanhamento pedagógico aos professores e de espaços para atividades complementares, problemas esses já relatados ao Ministério Público e à Secretaria de Estado de Educação do Acre (CIMI, 2020).

A historiografia acerca dos povos indígenas esteve permeada de situações em que a língua e os valores pertencentes a esses povos foram desprezados e alvo de políticas de extermínio, tendo como principal instrumento de assimilação e integração, a instrução escolar ofertada aos indígenas; seus valores culturais foram subjugados em detrimento dos costumes, conhecimentos e hábitos cultivados pela cultura ocidentalizada.

Nesse sentido, pode-se afirmar que enquanto não houver políticas mais efetivas para desconstruir os preconceitos, os confrontos entre os diferentes deixarão “saldos de violência e outros problemas resultantes da pressão da ‘civilização’ sobre os indígenas” (DALMOLIN, 2004, p. 216). É importante salientar que o debate sobre o direito à educação diferenciada, proteção da vida e dos meios necessários para o bem viver²² dos povos indígenas, perpassa a

²²A expressão usada por Dalmolin (2004, p. 11), conforme ele expõe, “Trata-se de uma formulação que representa uma condição ideal de vida que cada povo constrói considerando seus valores, seus modos de vida, suas aspirações, compreendendo apreciações subjetivas e ideológicas próprias ao contexto em que cada povo se insere, enfim, um referencial particular do que seja viver bem. Portanto, o bem viver não obedece a critérios universais, mas, pressupõe a existência de condições que garantam a integridade, a dignidade, o direito à vida, condições que satisfaçam as necessidades básicas, biológicas e culturais de cada povo. (...) o bem viver é uma construção histórica e cultural de valores variáveis no tempo e no espaço compreendendo as formas de vida consideradas as melhores em determinado lugar e em determinada época”.

discussão sobre uma política comprometida que assegure de fato a preservação dos seus territórios.

Na próxima seção deste estudo, as atenções se voltam para a compreensão da temática no estado do Acre. Dessa forma, as discussões envolverão os seguintes aspectos: caracterização dos povos indígenas acreanos; descrição dos elementos históricos e sua classificação na perspectiva indígena; identificação dos agentes sociais que participaram e participam do processo de escolarização indígena no estado do Acre e de que maneira eles teceram esse processo; e, por último, detalhamento das ações concernentes à educação escolar indígena no Acre durante a pandemia de Covid-19, explicitando o quadro geral referente ao ano letivo de 2022 (número de professores, formação, matrículas de estudantes e número de escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre).

5 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE

Antes de identificarmos os principais agentes sociais que participaram e participam do processo de escolarização indígena no estado do Acre, convém tecermos, no primeiro momento, uma breve caracterização dos povos indígenas do Acre e seus territórios. No segundo momento, tratamos da classificação da história desses povos delineada por estudiosos indígenas e não indígenas em cinco momentos denominados de *tempos*, e que estão associados às lutas dos distintos povos indígenas no território acreano: o tempo das malocas, o tempo das correrias, o tempo do cativoiro, o tempo dos direitos e o tempo da história presente. Na sequência, avançamos para o processo de escolarização entre os povos indígenas acreanos.

Nesta seção, também tratamos do Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre durante o período da pandemia. Por último, apresentamos os dados referentes ao ano letivo de 2022, com informações sobre o número de escolas, grau de formação dos professores e o número de estudantes matriculados nas escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre.

5.1 Os povos indígenas do Acre

Conforme dados da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC²³) existem 16 etnias indígenas no estado do Acre, a saber: Huni Kuĩ, Ashaninka, Yawanawa, Puyanawa, Noke Koĩ, Nukini, Nawa, Yine/Manchineri, Jaminawa Arara, Jaminawa, Kuntanawa, Shanenawa, Shawãdawa, Madijá, Apolima Arara e os povos em isolamento voluntário e contatados do Xinane. Esses povos estão classificados em 3 famílias linguísticas: Arawá, Pano e Aruak.

Quadro 2 - Povos indígenas e famílias linguísticas do estado do Acre

FAMÍLIA LINGUÍSTICA	POVOS INDÍGENAS DO ACRE
ARAWÁ	1 – MADIJÁ (KULINA)
ARUAK	2 – YINE (MANCHINERI/MANXINERU) 3 – ASHANINKA (ASHENINKA)

²³ COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Povos Indígenas no Acre**. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/povos-indigenas-no-acre/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PANO	4 - HUNI KUÏ (KAXINAWÁ) 5 - SHANENAWA 6 - JAMINAWA 7 - JAMINAWA - ARARA 8 - YAWANAWÁ 9 - PUYANAWA (POYANAWA) 10 - NOKE KOÏ (KATUKINA) 11 - SHAWÁDAWA (ARARA) 12 - KUNTANAWA 13 - APOLIMA-ARARA 14 - NUKINI 15 - NAWA (NÁUA) ²⁴ 16 - POVOS EM ISOLAMENTO VOLUNTÁRIO E CONTATADOS (TSAPANAWA) ²⁵
------	---

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da CPI-ACRE (2022), DALMOLIM (2004) e FALCÃO (2019).

Conforme Kaxinawá et al. (2002, p. 63), a região onde se localiza o estado do Acre já estava ocupada por etnias indígenas pertencentes a diversos povos, muito antes da chegada de colonizadores. A estimativa era de que “antes do contato com o branco existiam 50 povos indígenas”, atualmente, reduzidos a 16. Alguns desses povos foram denominados como ressurgidos ou emergentes.

É o caso do povo Nawa (ou Náua), dado como extinto em decorrência das correrias que marcaram o processo de escravização dos indígenas da Amazônia no tempo dos seringais. Na reportagem realizada por Tarisson Nawa²⁶(2021), ele afirma que o seu povo foi documentado como extinto quando fugiu do território ancestral, localizado em Cruzeiro do Sul, no Acre. “Segundo laudo antropológico de 2002, escrito por Delvair Montagner, em 1893 já não existiam mais Nawa por lá, de acordo com documentos de criação da cidade”.

A partir de 1999, os Nawa passaram a buscar o reconhecimento por parte do governo e pela sociedade em geral. Vítimas de um processo civilizatório e de extermínio, os próprios Nawa não se identificavam como indígenas. Eles afirmam que assim foram orientados pelos

²⁴ Segundo a CPI-ACRE (2020), não há estudos sobre essa língua. Já Dalmolin (2004) caracteriza os *Náua* (ou Nawa) como pertencente à família *Pano*. Ainda, conforme demonstra Dalmolin (2004, p. 149), “O povo Náua foi dado como extinto em 1904, coincidindo com a instalação da Prefeitura Departamental do Alto-Juruá, data da qual se teve o último registro desse povo, cujo território situava-se às margens do rio Juruá, onde se estabeleceu a cidade de Cruzeiro do Sul, AC. A população não indígena de Cruzeiro do Sul assimilou e ressignificou a expressão ‘Naua’, atribuindo à cidade o título de ‘Terra dos Nauas’, expressão comum nas casas comerciais e produtos da região. Considerando o povo extinto, permanecerá exclusivo o novo sentido dado à expressão”.

²⁵ Povo contatado, e conforme relato dos Jaminawa, os Tsapanawa da região do Xinane/Envira são falantes da língua Pano, pois ambos os povos falam a mesma língua (FALCÃO, 2019).

²⁶ Indígena do povo Nawa (Mâncio Lima, Acre), da Aldeia Novo Recreio. Graduado em Comunicação Social - Jornalismo (UFPE), mestrando em Antropologia Social (PPGAS/MN-UFRJ). Atua na área da comunicação, com ênfase em gestão da comunicação e em reportagens especiais sobre a temática indígena. Produziu o documentário “Memórias Nawa - das malocas ao contexto urbano”.

antepassados para não sofrerem com as perseguições e preconceitos (PONTES; NORONHA, 2022).

A região habitada pelos Nawa é uma das mais cobiçadas por representantes da política acreana que apoiam o avanço de projetos na área de infraestrutura e prospecção de petróleo e minérios. Para conter o avanço desse tipo de projeto, as lideranças e representantes dos Povos Nukini, Nawa, Shawādawa, Noke Ko’ĩ, Apolima Arara e Huni Kuĩ se reuniram e registraram por meio de documento (Anexo II) a visão e o posicionamento dos povos indígenas.

A reunião ocorreu nos dias 8, 9 e 10 de setembro de 2022, na TI Nukini, Aldeia Recanto Verde, município de Mâncio Lima, Acre. O Encontro de Lideranças Indígenas do Alto Juruá foi organizado pelos caciques e lideranças da Aldeia Recanto Verde em parceria com a Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá (OPIRJ) e a Comissão Pró Índio do Acre (CPI-AC) para discutir as ameaças aos territórios indígenas, à floresta e aos recursos naturais da região habitada por esses povos. A seguir alguns trechos do documento:

Repudiamos a forma maldosa que está sendo articulada pela Deputada Mara Rocha abordando moradores do Parque Nacional da Serra do Divisor (PNSD) e indígenas que vivem na região do PNSD para assinatura de documentos sem a compreensão ou entendimento do conteúdo que estão assinando e sem que se tenha feito qualquer consulta às lideranças indígenas. **Essas pessoas estão sendo levadas a assinar documentos em que abrem mão de seus direitos aos recursos naturais e em apoio ao Projeto de Lei 6024/2019 sem nenhuma discussão e sem que possam compreender suas consequências.** Exigimos que nenhum cadastro ou pedido de assinatura de documentos seja feito sem prévio conhecimento das lideranças e comunicação à FUNAI.

O Projeto de Lei 6024/2019 que quer acabar com o Parque Nacional da Serra do Divisor deve ser apresentado para consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas e comunidades tradicionais da região. Esse tema deve ser discutido internamente com apoio de assessoria para que sejam entendidos os riscos ao meio ambiente e aos territórios, com informações sobre seu conteúdo e sobre as consequências para o modo de vida das comunidades e para a natureza, o que não foi feito.

Não queremos que acabe o PNSD. Nós queremos que o Parque funcione dentro da lei. O que está acontecendo é o que não pode: cada vez tem mais morador dentro do Parque, muita invasão para caça, pousadas e proprietários de fora chegando e abrindo novas áreas. Nós queremos ser parceiros para a gestão do Parque Nacional.

Reivindicamos que qualquer alteração na categoria da unidade de conservação PNSD leve em consideração os direitos dos povos indígenas da região, as demandas territoriais existentes e a relação dos povos com esse território. No Parque Nacional estão áreas de refúgio de caça, palheiras e sítios sagrados que preservamos. Não aceitamos qualquer tipo de exploração predatória e que não seja pensada e discutida com as comunidades do Parque e do entorno do Parque. (...)

Solicitamos a presença e acompanhamento do Ministério Público Federal para garantir a proteção de nossos direitos. (Lideranças indígenas, Documento do Encontro de Lideranças Indígenas do Alto Juruá, 10 set. 2022, In: CPI-AC, 2022).

O projeto de lei 6024/2019²⁷, é de autoria da deputada federal Mara Rocha (PSDB – AC), e caso fosse aprovado pelo Congresso, todas as atividades econômicas proibidas seriam liberadas, tais como, a extração de madeira numa das regiões mais preservadas da Amazônia, com 837 mil hectares. Para os Nawa, o projeto é uma ameaça ambiental e coloca em risco a sobrevivência deles (PONTES; NORONHA, 2022).

Figura 2 - Cacique Railson Nawa



No fundo do quintal da casa de sua mãe, no bairro Vila Japiim, em Mâncio Lima - AC. Foto: Tarisson Nawa, 25 de fevereiro de 2019.

Fonte: Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/a-saga-dos-nawa-declarados-extintos-que-sobrevivem-e-lutam-contra-o-silenciamento-e-por-seu-territorio/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Segundo Pontes e Noronha (2022), na audiência de conciliação realizada no dia 15 de outubro de 2003, na sede da Justiça Federal em Rio Branco, capital do Acre, foi definido que o governo brasileiro por meio da Funai, reconheceria a existência de mais um povo indígena: os Nawa. Ao final da audiência, o juiz federal David Wilson de Abreu Pardo estabeleceu o prazo

²⁷ No projeto, a Deputada Mara Rocha propôs a exclusão de cerca de 7 mil hectares da Reserva Extrativista Chico Mendes, no estado do Acre, e a transformação do Parque Nacional da Serra do Divisor, localizado no mesmo estado, em Área de Proteção Ambiental da Serra do Divisor. A autora justificou a proposição com os seguintes argumentos: “a) a área da Resex Chico Mendes proposta para exclusão abriga pequenos agricultores que já viviam na área antes da criação da Reserva e hoje são impedidos de cultivar a terra para assegurar sua subsistência; e b) o Parna da Serra do Divisor **impede a exploração de rochas necessárias para a construção civil e o desenvolvimento do Estado do Acre e cria dificuldades para a construção do trecho da rodovia BR-364 que chegará até o Peru, abrindo uma rota econômica e comercial importante para o Acre e para todo o Norte do Brasil**”. O relator Deputado José Ricardo (PT-AM) votou pela rejeição do referido Projeto, considerando que “em um cenário de mudanças profundas nos padrões climáticos e nas condições ecológica regionais e locais, essas áreas protegidas são refúgios cruciais para a flora e a fauna e uma fonte insubstituível de recursos para a recolonização e recuperação de áreas degradadas, o que se tornará cada vez mais necessário no futuro próximo”. (RELATÓRIO E PARECER DO PROJETO DE LEI N.º 6.024/2019, grifo nosso.). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2229754>. Acesso em: 26 jan. 2023.

de três meses para que a Funai fizesse a identificação e delimitação da terra indígena. Esta encontra-se em processo de identificação pela Portaria 1.071, de 19 de novembro de 2003, com um território de 83.218 hectares na Serra do Divisor. A população é de 363 indígenas pelos dados da Secretaria de Meio Ambiente do Acre (PONTES; NORONHA, 2022).

O prazo dado de três meses para regularização da TI Nawa foi simplesmente esquecido e ignorado. Passaram-se 22 anos e os povos Nawa ainda aguardam a demarcação oficial e vivem sob ameaça causada por projeto de rodovia na fronteira Brasil-Peru²⁸. Por isso, eles mesmos decidiram fazer a autodemarcação das suas Terras. Em entrevista ao *Amazônia Real* o cacique Railson Nawa justifica a ação:

O motivo de fazer esta autodemarcação, junto com o povo, é por conta de muitas invasões dentro de nossa terra. Eu, conversando com o povo, falei que estamos com 22 anos de luta. E esperar mais 22 anos, quando não tiver mais nada dentro das terras, aí não tem mais importância. Então vamos cuidar enquanto é tempo (RAILSON NAWA [entrevista concedida, jul. 2021] AMAZÔNIA REAL, 2022).

O povo Apolima-Arara passou por situação similar ao do povo Nawa. Segundo Dalmolin (2004), a luta dos Apolima-Arara pelo reconhecimento como indígenas teve início a partir da interlocução com o Cimi, em 1999, quando esse povo resolveu se mostrar à sociedade não indígena e reivindicar os seus direitos. Em agosto do ano 2000, “a Funai divulgou o relatório de identificação do povo, confirmando o reconhecimento dos Apolima-Arara como sendo indígenas, indicando que precisariam ser assistidos pelo órgão indigenista oficial” (DALMOLIN, 2004, 150-51).

Poucos povos têm permanecido totalmente sem contato com a civilização dominante. Segundo Falcão (2019, p. 50-51) há indígenas que optam pelo não contato interétnico e que vivem no interior das florestas nos locais mais distantes, sendo denominados de “povos isolados”, “povos sem contatos”, “povos arredios”, “índios brabos”, povos que decidiram viver longe da chamada civilização. “No entanto, mesmo distantes sofrem a ação do capital, com a pressão das empresas de mineração e exploração madeireira na região de fronteira do Brasil

²⁸ Este é o projeto para a interligação de Cruzeiro do Sul, no Vale do Juruá, com a cidade peruana de Pucallpa, departamento de Ucayali, no Peru. A construção dessa rodovia é considerada uma das maiores ameaças para a preservação de uma das regiões mais intocadas da Floresta Amazônica (tanto do lado do Brasil quanto do Peru). “Outros três projetos apresentam potencial tão devastador quanto. São eles: a abertura de estrada entre os municípios de Rodrigues Alves e Porto Walter, no Alto Rio Juruá; a conexão entre Feijó, no Acre, e Envira, no Amazonas; e a ligação de Santa Rosa do Purus com Manoel Urbano. Todos estes projetos causariam impactos em unidades de conservação e terras indígenas” (PONTES, 2023). Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/justica-questiona-novas-estradas-em-areas-intocadas-da-amazonia-na-fronteira-brasil-peru/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

com Peru e Bolívia”. A fronteira entre Brasil e Peru abriga uma das maiores populações de indígenas em isolamento voluntário da Amazônia e, possivelmente, do mundo.

Esses povos resistiram à violência das diferentes frentes econômicas da colonização da floresta. São os sobreviventes dos massacres organizados por seringalistas e caucheiros no início do século passado. Fugiram para as zonas mais inacessíveis da mata, onde nascem os afluentes da margem direita dos rios Solimões e Amazonas. Hoje, esses índios não mantêm contato permanente com a sociedade nacional, mas têm o direito de continuar vivendo dos recursos que a natureza oferece (CPI – AC, 2021).

Segundo dados da CPI-AC (2020), no lado acreano, são quatro áreas oficialmente reconhecidas para a proteção desses povos: Terra Indígena Kampa e Isolados do Rio Envira, Terra Indígena Alto Tarauacá, Terra Indígena Riozinho do Alto Envira, e o Igarapé Taboca Alto Tarauacá, em situação de restrição de uso. Elas totalizam “636 mil hectares, 26% da extensão total das Terras Indígenas do Acre. Em Ucayali e Madre de Dios são 2,3 milhões de hectares, divididos em quatro áreas destinadas aos grupos em isolamento: as Reservas Territoriais de Madre de Dios, Isconahua, Murunahua e Mashco Piro” (CPI – ACRE, 2021).

Figura 3 - Povos indígenas em isolamento voluntário



Fonte: Centro de Trabalho Indigenista (2015)

Indígenas avistados em sobrevoo em 2014 no alto rio Envira (Foto: Acervo CGIIRC/Funai)

O termo isolado (ou povos não contatados) adotado oficialmente pelo Estado brasileiro, faz referência à condição desses indígenas no espaço global, enquanto representantes

“de segmentos e remanescentes de povos que optaram pelo isolamento, ou contato esporádico, após viverem experiências mal sucedidas com os homens inseridos nas sociedades nacionais” (CPI-AC, s/d).

O confronto entre indígenas e não indígenas trouxe consequências desastrosas para os primeiros, provocando o genocídio de muitas etnias, além de mudanças profundas em suas organizações socioculturais. Conforme descreve Castello Branco (1950), a população indígena da região que em 1903 se tornaria o Território Federal do Acre,

(...) principalmente, dos vales do Juruá, Tarauacá e Iaco, **era considerável**, porém, **escorraçados a bala** pelos civilizados: brasileiros (seringueiros) e peruanos (caucheiros), além de lutas internas entre as próprias tribos, **o seu número foi decrescendo** de tal modo que na época em que o governo brasileiro estabeleceu o Território do Acre, já os seus grupos **estavam mui reduzidos**. Tinha-se o índio como um animal prejudicial e maléfico, incapaz de ser civilizado, pensamento, aliás, de pessoas influentes que dirigiram a colonização, porém, ignorantes, incapazes de tomar no momento outra direção, principalmente, por encontrarem alguma resistência na ocupação da terra, o qual só poderia dar o resultado verificado, **a quase exterminação dessa gente** (CASTELLO BRANCO, 1950, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, nota-se que as populações indígenas em isolamento voluntário na região amazônica são remanescentes de povos que resistiram e sobreviveram à violência das diferentes frentes econômicas da colonização da floresta por seringueiros e peruanos (caucheiros) no início do século XX.

Detalhamos a seguir as características gerais dos povos indígenas acreanos com informações relativas à denominação, população, família linguística e localização dos 16 povos, conforme dados disponibilizados pela CPI-AC (s/d), organização Povos Indígenas no Brasil (PIB), Dalmolin (2004) e outros autores:

1 - Huni Kuĩ

Esse povo também é conhecido como Kaxinawá, porém eles se autodenominam “Huni Kuĩ”, homem verdadeiro ou gente verdadeira. Segundo relato de Joaquim Maná, *Huni* é a denominação de ‘homem’, ‘gente’, e *kuĩ* quer dizer ‘o verdadeiro’. A palavra kaxinawá é uma denominação dada pelos não indígenas e, também, por outros povos da família linguística Pano. “Os parentes sempre têm esse costume de ver alguém com aquela característica de roupa, de alimentação, de cultura, de língua – ‘Então se fazem isso é o povo tal’ – aí eles deram esse nome Kaxinawá para nós. *Kaxi* é morcego, *nawa* é povo” (JOAQUIM MANÁ, In: CPI-AC, 2020).

Conforme relato de Joaquim Maná Kaxinawá, há duas versões sobre a origem do nome Kaxinawá:

Imaginamos que nos deram esse nome porque o nosso povo comia os parentes mortos, não todo mundo, mas alguns. Então quem suga sangue, come carne, é morcego, é kaxi. E a outra versão é que em algum momento os Huni Kuĩ estavam matando morcego quando alguém de outro povo chegou e começou a fazer pergunta. Ele respondeu que estava matando morcego, kaxi, daí a pessoa entendeu que era o nome do povo e falou: 'Então deve ser Kaxinawá'. Esse nome ficou como um registro, mas atualmente a gente tem falado que Kaxinawá é um nome pejorativo e que nós somos Huni Kuĩ (JOAQUIM MANÁ KAXINAWÁ, In: CPI-AC, 2020).

Os Huni Kuĩ pertencem à família linguística Pano, com uma população de 14 mil no Brasil (Federação do Povo Huni Kuĩ do estado do Acre - FEPHAC) no Peru (INEI, 2007). As terras indígenas Huni Kuĩ, no Acre, somadas, englobam mais de 600 mil hectares e se estendem pelos vales do Juruá e Purus, em cinco municípios do estado: Santa Rosa, Manoel Urbano, na região do Purus; Feijó, Tarauacá, Jordão e Marechal Thaumaturgo, na região do Juruá (DALMOLIN, 2004).

As comunidades Huni Kuĩ estão localizadas em 12 terras indígenas:

- TI Alto Rio Purus, municípios de Santa Rosa e Manoel Urbano;
- TI Katukina/Kaxinawá, município de Feijó, compartilhada com os Shanenawa;
- TI Kaxinawá do Seringal Currallinho, município de Feijó (em processo de identificação);
- TI Kaxinawá do Rio Humaitá, município de Feijó;
- TI Kaxinawá do Nova Olinda, município de Feijó;
- TI Kaxinawá do Igarapé do Caucho, município de Tarauacá;
- TI Kaxinawá da Colônia 27, município de Tarauacá;
- TI Kaxinawá da Praia do Carapanã, município de Tarauacá;
- TI Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu, município de Marechal Thaumaturgo;
- TI Kaxinawá do Baixo Rio Jordão, município de Jordão;
- TI Kaxinawá do Rio Jordão, município de Jordão;
- TI Seringal Independência, município de Jordão.

Extensão territorial total no estado do Acre: 656.000 hectares.

2 – Ashaninka

Variação Asheninka, conquanto o povo foi denominado Kampa pelos não-indígenas. Os Ashaninka têm uma população de 1.645 indivíduos no Acre (SIASI/SESAI, 2014) e de

97.477 no Peru (INEI, 2007). Nota-se que a maioria deles vive no Peru e os povos situados em território brasileiro vieram também do referido país. A migração da população Ashaninka para o Brasil, iniciou-se a partir da pressão causada pelos caucheiros peruanos no final do século XIX. No estado do Acre, eles estão em TI distintas e descontínuas, todas situadas na região do Alto Juruá, nos seguintes municípios: Santa Rosa, Feijó, Tarauacá, Jordão e Marechal Thaumaturgo. Os Ashaninka pertencem à família linguística Aruak.

Estão localizados em 6 terras indígenas, sendo três compartilhadas com outros povos:

- TI Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu, 31.277 ha, no município de Marechal Thaumaturgo;
- TI Kampa do Rio Amônia, 87.205 ha, no município de Marechal Thaumaturgo;
- TI Kampa do Primavera, 21.987 ha, no município de Tarauacá;
- TI Ashaninka e povos em isolamento voluntário do Envira, 232.795 ha, no município de Feijó;
- TI Jaminawa/Envira, 80.618 ha, habitada por 134 pessoas;
- TI Riozinho do Alto Envira, 260.970 ha, localizada entre Santa Rosa e Feijó, também é compartilhada com povos em isolamento voluntário.

Extensão territorial (no estado do Acre): 370.469 hectares.

3 –Yawanawa

Conhecido como povo da queixada (yawa/queixada; nawa/gente). Os Yawanawa pertencem à família linguística Pano, porém a língua dominante é a portuguesa. No Acre, sua população é constituída por 897 indivíduos (CPI-AC, 2017). Os Yawanawa habitam a parte sul da TI Rio Gregório (187.125 hectares), no município de Tarauacá, compartilhando-a com os Katukina da aldeia Sete Estrelas. A TI Rio Gregório, em Tarauacá, foi a primeira a ser demarcada no Acre e ocupa a cabeceira do rio Gregório afluente do Juruá.

A maior parte da população é bilíngue, com variação do uso da língua portuguesa e indígena conforme as faixas etárias. Os mais velhos utilizam, preferencialmente, a língua indígena, sendo o domínio do português reduzido, ou até nulo em determinados casos. É importante sublinhar que a população adulta domina ambas as línguas e tem na atualidade uma preocupação pela conservação da língua indígena. Já entre as crianças e pessoas mais novas ocorrem três situações diferentes, de acordo com o contexto familiar: a) aqueles que são bilíngues; b) aqueles que dominam o português e entendem a língua indígena, mas não a usam; c) e aqueles que são monolíngues em português.

4 - Puyanawa

Significa “gente do sapo grande”, expressão atribuída pelos *dawa* (não indígenas). Os Puyanawa são da família linguística Pano, porém a língua dominante é a portuguesa.

No início do século XX, os indígenas dessa etnia foram escravizados e forçados a trabalhar na extração do látex nos seringais e nos demais serviços da fazenda do Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues Lima. A partir do contato com os não indígenas, muitos Puyanawa morreram em confrontos com armas ou por doenças adquiridas com a chegada dos primeiros exploradores.

Uma das regras impostas pelo patrão seringalista Mâncio Lima foi proibir o uso do idioma indígena e criar uma escola para que todos aprendessem o português. Aqueles que infringiam a regra eram duramente castigados. Em razão disso, a língua Puyanawa foi sendo esquecida. Os indivíduos desse povo “foram expropriados de suas terras, catequizados e educados em escolas, que proibiam a expressão de qualquer traço de sua cultura” (PIB, 2010). Em 2009, de 500 indivíduos da etnia Puyanawa, apenas três falavam a língua indígena pertencente ao povo: Railda Manaitá, 79, a única fluente na língua; seu irmão, Luiz Manaitá, 85; e o ex-cacique Mario Puyanawa, 65 (PIB, 2010).

O povo Puyanawa tem uma população de 660 indivíduos (CPI-AC, 2018) e vivem na TI Puyanawa com extensão de 24.499 hectares, localizada à margem direita do rio Moa, no município de Mâncio Lima, AC. As aldeias Puyanawa possuem uma escola que oferece o ensino fundamental (I e II) e o ensino médio, e sua estrutura conta com auditório e laboratório de informática.

5 - Noke Koĩ

O nome significa “gente verdadeira”; também são chamados de Katukina, denominação dada pelos não indígenas, porém não é uma designação aceita pelos Noke Koĩ. O povo Noke Koĩ tem uma população de 895 indivíduos (CPI-AC, 2017; Funai, 2016). Suas aldeias estão localizadas em duas terras indígenas, a saber:

- TI Campinas/Katukina (BR-364), 32.633 hectares, no município de Cruzeiro do Sul, homologada em 1991 e teve seus limites revistos em 2005. Essa TI também é compartilhada com o povo Yawanawá;

- TI Rio Gregório, 187.400 hectares, no município de Tarauacá, foi demarcada em 1984 e homologada em 1993. A TI tem sofrido impactos sociais e ambientais por ser cortada

pela BR-364 por 18 quilômetros, isso fez com que os animais de caça diminuíssem na região, comprometendo a dieta alimentar do povo Noke Koï.

Segundo relato da liderança e professor Fernando Rosa da Silva Katukina, da TI Campinas/Katukina (In: CPI-AC, 2015), a língua do seu povo é muito viva, 97% da população é falante da língua indígena pertencente à família Pano e 3% da população é monolíngue em português. Na escola Noke Koï, a alfabetização acontece primeiramente na língua falada pelo povo até 9 anos de idade.

6 – Nukini

Significa “onça pintada”; conforme relato da liderança Paulo César de Oliveira Silva, são poucos os falantes da língua indígena Nukini. “Estamos trabalhando com os velhos no resgate tanto da língua quanto da cultura. Se você tem sangue indígena, você busca, você estuda, você resgata; mesmo que nunca tenha visto aquilo, mas está no sangue” (In: CPI-AC, 2020).

O povo é pertencente à família linguística Pano, porém o idioma usual é o português. Dalmolin (2004) registra que apenas 6 pessoas Nukini falam a língua materna. “Economicamente, os Nukini sobrevivem da agricultura de subsistência e criam alguns animais (bois, porcos, galinhas), produtos, por vezes, comercializados nas cidades de Mâncio Lima ou Cruzeiro do Sul” (DALMOLIN, 2004, p. 148).

Os Nukini assim como outros povos de língua Pano que habitam a região do vale do Juruá “têm em comum a experiência histórica devastadora da expropriação, da violência e da exploração protagonizada pela empresa seringalista desde meados do século XIX” (PIB, 2005). Vivem na TI Nukini do Rio Moa, demarcada em 1985 e homologada em 1991, localizada no município de Mâncio Lima – AC.

A violência provocada pelos invasores, segundo Dalmolin (2004), compeliu os Nukini a privarem-se de sua cultura e da língua materna. Um dos desafios do povo Nukini, que sobreviveu às pressões dos seringalistas e às epidemias no decorrer do contato/confronto com os não indígenas, é a revisão dos limites da TI oficial do seu povo, de modo que inclua uma porção do Parque Nacional da Serra do Divisor.

7 – Nawa

O termo pode ser traduzido como “gente”, “povo”. A etnia indígena Nawa tem uma população de 363 indivíduos (SEMA, 2018), os quais vivem na TI Nawa situada no lado esquerdo do rio Moa, no município de Mâncio Lima (em processo de identificação). A maioria

dos indígenas da etnia Nawa vive dentro do Igarapé Novo Recreio. Segundo relato da indígena Lucila da Costa Moreira:

o Parque Nacional da Serra do Divisor fica em cima da nossa Terra Indígena. Bem antes da criação do Parque Nacional nós já estávamos lá. Então hoje a gente tem a maior dificuldade, não podemos colocar roçado, porque se você derruba pra colocar roçado, o ICMBIO vai lá e multa. Há 15 anos estamos lutando pela demarcação da nossa Terra Indígena (In: CPI-AC, 2020).

A luta do povo Nawa tem sido pelo reconhecimento e demarcação de seu território. É um povo da família linguística Pano, porém, a língua falada pelos indígenas é a portuguesa, efeito devastador da violência a que foram submetidos ao longo da história.

8 – Yine (Manchineri/Manxineru)

O povo que se autodenomina *Yine* ficou regionalmente conhecido como Manchineri, por um equívoco de interpretação. Conforme demonstra o professor e pesquisador Jaime Llullu Sebastião Prischico Manchineri, “Antes de terem contato, estes povos, que atualmente são conhecidos com dois nomes diferentes: Manchineri e Piro, chamavam-se Yine, que quer dizer ‘gente ou pessoa’. Hoje continuamos sendo Yine, e no Peru somos oficialmente conhecidos como Yine” (In: ORGANIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA MANCHINERI DO RIO IACO, 2010, p. 33).

Em suas brincadeiras e competições, os indígenas Yine se dividiam em grupos com nomes específicos: Manxineru, Natshineru, Koshitshineru, Kiruneru, Hahamluneru, Jiwutaneru, Heteneneru, Himnuneru, Poleroneru, Wenejeneru e outros. Quando as pessoas desses grupos foram atacadas pelos europeus elas tiveram que fugir e se dispersaram para vários lugares. Os que não conseguiram fugir foram mortos no mesmo instante. Depois de muito tempo de perambulação, um dos grupos dispersos foi parar no rio Purus, nele encontraram um lugar e começaram a povoar. O grupo era o Manxineru, atualmente conhecido por Manchineri.

Um certo dia, os indivíduos desse povo ouviram um grande barulho, bem diferente de tudo que eles conheciam. O barulho estranho era de um barco que estava subindo pelo rio. Com isso, os indígenas começaram a fugir pela mata para não serem atacados como já havia acontecido. Segundo relato do próprio Jaime Llullu Sebastião Prischico Manchineri, os indígenas Yine viajaram muitos dias,

até que entraram num rio que atualmente é conhecido por rio Yaco. Aí, tiveram o primeiro contato com a sociedade branca por meio dos seringalistas. Quando os brancos perguntaram de qual povo eles eram, como ainda não tinham conhecimento nem domínio da outra linguagem eles responderam manxineru, querendo se expressar que nós somos do grupo manxineru. A partir daí somos identificados até agora como Manchineri. Manxi é uma árvore conhecida em língua portuguesa – ‘inharé’, e ‘neru’

quer dizer povo. Portanto, agora somos conhecidos como Povo de Inharé. A mesma coisa aconteceu com as pessoas que ficaram no Peru, quando tiveram primeiro contato com os caucheiros peruanos. Os brancos espanhóis diziam para eles que esta terra será chamada Peru, portanto quando já tiveram vários encontros com os brancos começaram a entender um pouco na língua espanhola. Um dia chegaram umas pessoas que eram chamadas de viajantes. Quando lhes perguntaram de qual povo eles eram, quiseram se expressar ‘Somos do Peru’, mas por falta de entendimento e prática em língua espanhola, disseram ‘Somos do Piro’. A partir daí os pesquisadores os registraram com esse nome. Mas, na realidade, somos um único povo e não há nenhuma diferença (Relato de Jaime Llullu Sebastião Prischico Manchineri In: ORGANIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA MANCHINERI DO RIO IACO, 2010, p. 35-36).

O povo Yine é da família linguística Aruak e tem uma população formada por 1.100 indivíduos (CPI-AC, 2018). A TI Mamoodate foi declarada em 1985 e homologada em 1991. Os Yine vivem nas seguintes TI:

- TI Mamoodate (313.647 hectares): localizada entre os municípios de Sena Madureira e Assis Brasil, banhados pelo rio Iaco. Esta reserva é compartilhada com a população da etnia Jaminawa;
- TI Cabeceira do Rio Acre: com uma população de 59 pessoas; essa TI é compartilhada com o povo Jaminawa, bem mais numeroso;
- TI Manchineri do Seringal Guanabara: localizada na margem direita do rio Purus.

9 - Jaminawa

Segundo Arruda (2010), *Jaminawa* é o nome genérico atribuído a um conjunto de povos/identidades da família linguística Pano. O povo Jaminawa é originário do médio rio Ucayali, no Peru, região onde habitavam vários povos de família linguística Pano (DALMOLIN, 2004).

Os Jaminawa existem/resistem como pluralidade, haja vista que resultam da junção de povos distintos, alguns inclusive com antigas rivalidades, conforme destaca Dalmolin (2004, p. 157), o que dificultou/dificulta a convivência entre eles, “tendo como resultado uma característica marcante deste povo, que é a divergência interna”.

As terras habitadas e reivindicadas pelos Jaminawa estão localizadas nos municípios de Assis Brasil, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul, no estado do Acre; e na cidade Boca do Acre, no Amazonas. Elas estão em diferentes estágios de regularização fundiária. Segundo Arruda (2010), no território brasileiro, as que se encontram registradas (CRI-DPU) são: a TI Cabeceira do Rio Acre, a TI Igarapé Preto e a TI Mamoodate; entre as que aguardam o processo de identificação, estão: a TI do Guajará, a TI do Rio Caeté e a TI Colocação São Paulino; e a TI Jaminawa do Seringal São Francisco, que se encontra sem providências. Síntese das terras habitadas pelos Jaminawa conforme Arruda (2010):

- TI Cabeceira do Rio Acre (78.512 ha), município de Assis Brasil-AC;
- TI Mamoadate (313.647 ha), municípios de Sena Madureira/Assis Brasil-AC;
- TI Jaminawa do Igarapé Preto (25.651 ha), município de Cruzeiro do Sul-AC;
- TI Jaminawa do Rio Caeté, município de Sena Madureira-AC;
- TI Jaminawa do Guajará (600 ha), município de Sena Madureira-AC;
- TI Jaminawa da Colocação São Paulino, município de Sena Madureira-AC e Boca do Acre – AM;
- TI Jaminawa do Seringal São Francisco, em Sena Madureira-AC (sem providências).

Além das terras relacionadas, há famílias Jaminawa vivendo em Rio Branco, capital do Acre, e também no bairro Samaúma, na cidade de Brasileia-AC (ARRUDA, 2010), o que evidencia outra característica dos Jaminawa: o seminomadismo. É muito comum entre os indivíduos desse povo, as mudanças frequentes de localização com alternância de vivências, ora nas cidades, ora nas aldeias.

É um povo marcado por conflitos interétnicos e longas peregrinações na Amazônia. Em decorrência das pressões da empresa seringalista e, posteriormente, devido as divergências internas/interétnicas, os indígenas Jaminawa passaram a deixar as suas aldeias e a residir nos centros urbanos acreanos de Assis Brasil, Sena Madureira, Brasileia e Rio Branco (DALMOLIN, 2004; SILVA, 2010).

10 – Jaminawa Arara

O povo Jaminawa Arara é formado por descendentes dos Jaminawa e Arara. Seus falantes pertencem à família linguística Pano, porém a língua dominante é a portuguesa, somente as pessoas mais velhas conhecem a língua tradicional do povo Jaminawa Arara. Segundo Dalmolin (2004, p. 152), “essa junção de indígenas de povos diferentes é resultado do avanço indiscriminado das frentes extrativistas que provocaram um intenso processo de depopulação e dispersão dos Jaminawa e dos Arara do vale do Juruá”. Desse modo, dispersos de seus povos de origem acabaram constituindo laços (casamentos interétnicos) com parceiros de outras etnias indígenas e não indígenas.

O território desse povo localiza-se na região do Alto Juruá, no município de Marechal Thaumaturgo, na TI Jaminawa do Rio Bagé com extensão de 28.928 hectares. As fontes de pesquisa consultadas demonstram uma variação no total de habitantes indígenas na TI Jaminawa do Rio Bagé: o IBGE (2010) registra 195 pessoas; a CPI-Acre (2013) e a Funai

(2016) informam que o povo Jaminawa Arara é constituído por 400 indivíduos; e a direção do Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei) do Alto Juruá, em Marechal Thaumaturgo, demonstra que os indivíduos dessa etnia chegam a 221 pessoas (DSEI²⁹, jan./2020).

11 –Kuntanawa

O povo pertence à família linguística Pano, porém os indígenas dessa etnia não falam mais a língua tradicional, somente o português. Ainda assim, eles se esforçam em recuperar a língua dos seus ascendentes ou pelo menos parte dela. A população Kuntanawa soma 400 indivíduos (PANTOJA, 2010).

A imprensa e os documentos governamentais por muito tempo usaram a grafia *Kontanawa*, com intuito de designar “povo do coco”. De acordo com a organização Povos Indígenas do Acre (PIB, 2009), em referências bibliográficas o nome *Kontanawa* ou *Contanaua*, é o mais citado (por Tastevin, 1925 e 1926; Macedo, 1988; Aquino e Iglesias, 1994). Porém, o povo indígena passou a pronunciar e grafar o nome como *Kuntanawa*. “O fato é que nas línguas Pano, mais especificamente o Hãtxa Kuin (falada pelos Kaxinawa), a palavra *konta* não teria qualquer sentido, e sim *kunta*, que se refere ao fruto “cocão” (*Scheelea phalerata*)”. Dessa forma, Kuntanawa pode ser traduzido como “povo do cocão”, ou “povo do coco” (PIB, 2009).

Os Kuntanawa foram dados como exterminados no tempo das chamadas correrias (expedições armadas) contra os povos indígenas, no final do século XIX e início do século XX. Na carta escrita para os agentes governamentais do Brasil e aos simpatizantes da causa indígena da Amazônia brasileira, o indígena Haruxinã Flávio Kuntanawa registra os ataques violentos sofridos pelo seu povo, em 1911, durante o ciclo econômico marcado pela exploração da borracha, e que teve como efeito devastador a perda da língua tradicional falada pelos Kuntanawa e de suas formas de organização cultural.

Sou um jovem de 25 anos, um dos principais líderes do meu povo Kuntanawa que vive no alto rio Tejo, um dos principais afluentes do rio Juruá. Nesta carta gostaria de chamar ou pedir a atenção de todos para a nossa causa. Em 1911, meu povo sofreu um ataque muito cruel pelo homem branco, quase causando o extermínio do meu povo, restando apenas cinco pessoas. **Durante muito tempo fomos massacrados e escravizados pela exploração da borracha, fomos obrigados a deixar de falar nosso próprio idioma e proibidos de praticar vários outros costumes da nossa tradição.** O tempo foi passando e aquela situação tão constrangedora cada vez mais deixava meu povo indignado por não ter sua liberdade e sermos sempre subordinados aos seringalistas que se diziam donos de nossa terra.

²⁹ Título da reportagem “Jaminawa-Arara que estava em aldeia testa positivo em município isolado do Acre”, publicado no dia 29 mai./2020. Disponível em: <https://midianinja.org/news/jaminawa-arara-que-estava-em-aldeia-testa-positivo-em-municipio-isolado-do-acre/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

(...)

Meu povo dedicou sua própria vida, houve conflitos, muitas ameaças por parte dos patrões, mas mesmo assim meu povo foi bravo e corajoso, não desistimos e junto com outros povos da floresta criamos a tão sonhada Reserva Extrativista do Alto Juruá.

(...)

Só que nem tudo foi como a gente pensou. Tivemos uma grande surpresa que foi um grande impacto para meu povo: novas pessoas que na época não faziam parte da luta assumiram o comando da Associação dos Seringueiros e Agricultores da Reserva Extrativista do Alto Juruá, mudando totalmente o seu projeto. Para meu povo, o que nos causou mais revolta foi o fato de terem nos destrutado, nos acusando de sermos um empecilho para o crescimento econômico da Reserva. Mas a verdade era que meu povo discordava das ilegalidades que passaram a ocorrer naquela área de preservação dos recursos naturais.

(...)

A terra indígena, para nós, é um símbolo permanente da nossa criação e de nossa existência. (...) Tudo que nós tanto queremos é nossa terra demarcada. Queremos reconstituir nosso povo, voltar a viver feliz e cuidando sempre daquele pedaço de terra que para nós é tão sagrado. Temos nossas raízes plantadas neste lugar, da onde as nascentes fazem brotar as águas que banham e matam a sede de milhares de pessoas (HARUXINÃ FLÁVIO KUNTANAWA, Rio Branco-Acre, 17 dez. 2007, grifo nosso).

O povo Kuntanawa reivindica a identificação e demarcação do seu próprio território indígena. Eles discordam da forma como os recursos naturais são utilizados pelos moradores da Reserva, sobretudo, a ausência dos órgãos competentes, como as associações e o Ibama para impedir a invasões e a exploração predatória (da caça, fontes de alimento, madeira etc.) do território habitado pelos indígenas. Nota-se a partir da narrativa de Haruxinã Flávio Kuntanawa que a TI tem um significado fundante para os povos nativos, simboliza a criação, a vida e garante a existência desses indivíduos.

A TI do povo Kuntanawa do rio Tejo ainda não foi demarcada, porém a demanda é de conhecimento da Funai. Em 2008, o Ministério Público Federal do Acre interpelou à Funai para que os trabalhos de demarcação da TI Kuntanawa fossem iniciados (PANTOJA, 2008; PIB, 2009). A área reivindicada incide sobre a Reserva Extrativista (Resex) do Alto Juruá, localizada no extremo oeste do estado do Acre, no município de Marechal Thaumaturgo. Os indígenas Kuntanawa estão organizados em aldeias, sendo a principal delas conhecida como Sete Estrelas.

12 – Shanenawa

Shanenawa significa povo do pássaro azul, *shane* – pássaro azul, *nawa* – povo. Os Shanenawa estão situados na margem direita do rio Envira, na terra indígena Katukina-Kaxinawá, com extensão de 23.474 hectares, contexto rural do município de Feijó - Acre, e seus indivíduos pertencem à família linguística Pano. A TI habitada pelos Shanenawa é compartilhada com indígenas do povo Huni Kuĩ. Os jovens e as crianças, embora entendam a

língua falada pelos membros mais velhos da comunidade, usam exclusivamente o português. Segundo Dalmolin (2004),

a proximidade com a cidade torna comum o uso da língua portuguesa e a importação de costumes urbanos. Mesmo assim, o povo Shanenawa caracteriza-se como povo consciente de sua identidade, da importância do saber Shanenawa, um povo que luta para manter sua tradição, sua unidade enquanto povo e a integridade de seu território (DALMOLIN, 2004, p. 156).

A TI dos Shanenawa recebeu o nome Katukina-Kaxinawá por antropólogos durante os estudos para a demarcação da terra indígena. “Isso se deu, segundo Bruno Brandão Shanenawa, porque os antropólogos que estudaram a terra pesquisaram a configuração do povo, somente, com Antônio Katukina, que era o único do povo Katukina que vivia junto com os Shanenawa” (SHANENAWA, 2022).

Assim, os não indígenas identificaram o povo Shanenawa como se fossem Katukina, até o ano de 1990, porém eles recusam essa denominação (DALMOLIN, 2004). A TI Katukina-Kaxinawá se encontra plenamente regularizada, e foi declarada em 1984 e homologada em 1991 pelo Decreto n.º 283 de 29/10/1991. Os Shanenawa estão organizados em quatro comunidades: Morada Nova, Cardoso, Paredão e Nova Vida.

Conforme ressalta o professor e pesquisador indígena Eldo Carlos Gomes Barbosa-Purumã Shanenawa (2022), a partir do final da década de 1990, os então denominados Katukina passaram a se identificar como Shanenawa, no entanto o nome da terra indígena não foi alterado, permanece Katukina-Kaxinawá.

Purumã Shanenawa (2022) conta que foi registrado pelos pais no cartório com o nome de Eldo Carlos Gomes, em razão de seu nascimento ter sido anterior a CF/1988. Ele cita que antes de 1988, era negado aos indígenas o direito de se registrarem em cartório com nomes em suas línguas ancestrais, no caso dos Shanenawa, na língua Nuke Tsãy,

(...) antes da Constituição Federal de 1988, **nós éramos impedidos pelos próprios cartórios a não nos registrar com os nossos nomes reais.** Meus pais queriam me registrar com o nome em Nuke Tsãy de Purumã Shanenawa, mas eles não conseguiram, foram proibidos de realizar o seu desejo. **Somente depois de promulgada a última Constituição Federal brasileira é que conquistamos o direito de registrar os nomes nas nossas línguas e, no meu caso, usando o sobrenome Shanenawa.** Nasci no dia 17 de junho de 1979, na Aldeia Morada Nova, primogênito de duplo povo, Huni Kuĩ, já que meu pai, Eudes Carlos de Araújo, é desse povo e me deu o nome de Bane, em homenagem ao seu tio (SHANENAWA, 2022, p. 24, grifo nosso).

Por meio dos seus estudos na comunidade Morada Nova, Purumã Shanenawa (2022) observou que o uso do português prepondera na comunidade, com grau acentuado a partir da 4ª geração Shanenawa. O autor destaca que são em grande número os Shanenawa participantes da

sua pesquisa que não mais se reconhecem como falantes de Nuke Tsãy. Além disso, ele observou que a “‘fala em Nuke Tsãy’ se configura em conhecimento de palavras soltas nessa língua ou de estruturas do Nuke Tsãy muito específicas, em situações sociais também específicas, como em músicas cantadas nas cerimônias intermediadas pelo chá sagrado Uni” (SHANENAWA, 2022, p. 96).

Purumã Shanenawa (2022) vislumbra que sua pesquisa suscite outras investigações que possam refletir os usos linguísticos em comunidades Shanenawa e articular formas de ensino da língua Nuke Tsãy na aldeia Morada Nova, assim como, considerar as características de usos do português, com vistas ao fortalecimento cultural do seu povo.

13 – Shawãdawa (Arara)

O povo Shawãdawa é constituído por uma população de 532 indivíduos (CPI-Acre, 2017) e seus falantes pertencem à família linguística Pano. Os Shawãdawa receberam a denominação Arara pelos não indígenas. A maior parte da população reside na TI Arara do Igarapé Humaitá. De acordo com a CPI-Acre (2020), as terras indígenas se concentram no Igarapé Humaitá, com 87.572 hectares e Jaminawa Arara do Rio Bagé, com 28.926 hectares, e abrangem as cidades de Porto Walter, Tarauacá, Marechal Thaumaturgo e Jordão.

Conforme o relato da liderança e professor indígena Antônio Pereira Lima (nome indígena Eutxeshanĩ), da TI Arara Igarapé Humaitá, o seu povo é conhecido pelo termo Arara, no entanto, essa denominação foi dada pelos não indígenas. “O nome de origem é Shawãdawa que significa ‘Arara’ também” (CPI-AC, 2020).

Os indivíduos desse povo são falantes da língua portuguesa. Em decorrência dos confrontos e também de casamentos interétnicos, nem todos os indígenas mais velhos são da etnia Shawãdawa. De acordo com Dalmolin (2004), tais situações de contato e lutas vivenciadas pelos indígenas fizeram com que indivíduos de outros povos se integrassem ao povo Shawãdawa.

Na visão do professor indígena Eutxeshanĩ, a interferência de evangélicos/missionários na cultura do seu povo é um fator que compromete muito os costumes indígenas e provoca o esquecimento da própria língua. Em seu depoimento para a CPI-AC (2020) ele afirma que,

Já tem igreja aqui na Foz do Nilo, tem no Santo Antônio, tem no Raimundo Vale e isso vai fazendo a gente esquecer a nossa própria fala de origem. E as lideranças – não querendo discriminar ninguém – estão à frente disso também. Porque eu considero assim, a liderança é como um pai que deve incentivar os filhos no caminho que eles devem seguir.

No passado, nós não tomávamos nem a bênção dos nossos parentes. Quando chegaram os padres, os missionários, aí que foi ensinando a tomar bênção, a rezar, dizendo que é pecado isso e aquilo outro e assim já fomos catequizados uma vez. E hoje está chegando a segunda catequização através da evangelização. Mais cedo ou mais tarde, isso pode trazer problemas. Se eu estiver pecando, Deus me perdoe, mas essa é a minha consciência. (...)

Depende de nós como povo indígena retomar o que é nosso de volta, se não, nossa fala de origem vai ficar esquecida, vai se acabando. Diz que nossa identidade, nosso documento, é a nossa própria fala de origem e o nosso conhecimento. (...)

Hoje, é difícil a gente chamar alguém pelo nome indígena ou pedir algum objeto na língua indígena porque a língua portuguesa é majoritária e onde a majoritária está, a minoritária vai ficando esquecida. Todas as pessoas aqui têm o seu nome próprio indígena. Todas. Isto foi muito incentivado por mim e pelo Edilson através dos Cursos de Formação de Professores da CPI que participamos e fomos aprendendo. Lá nós fizemos três cartilhas e isso ajudou muito (CPI-AC, 2020, grifo nosso).

Segundo Antônio Pereira Lima (Eutxeshanĩ), atualmente são poucos os falantes da língua do povo Shawãdawa. De acordo com a organização *Povos Indígenas no Brasil* (2005) foram identificados somente sete falantes ativos, sendo que muitos adultos do povo Shawãdawa possuem certa compreensão, mas não falam a língua materna.

Semelhante ao que ocorreu com os demais povos indígenas no Acre, os Shawãdawa/Arara também sofreram os efeitos das correrias e do sistema de submissão imposto nos seringais “a partir das últimas décadas do século XIX, tendo sido explorados, expropriados e cerceados em sua reprodução física e cultural” (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2005). Ainda assim, esses indígenas têm buscado desde o início da década dos anos de 1990 recuperar/fortalecer aspectos basilares da língua materna e da cultura tradicional indígena.

14 – Madijá

O termo significa “gente”, e foram denominados Kulina pelos não indígenas. O povo Madijá tem uma população de 1.367 indivíduos (SESAI, 2013; FUNAI, 2018), e está entre os que mais preservaram elementos próprios da cultura material e imaterial do seu povo. No Acre, apenas os Madijá falam uma língua da família Arawá.

A presença dos indígenas dessa etnia no contexto urbano, segundo Dalmolin (2004, p. 140) “tem sido restrita a eventos de natureza política, nas mobilizações das nações indígenas ou em caso de doenças que implica em tratamento hospitalar. A distância das cidades os mantém monolíngue na língua Madijá”. Com isso, poucos jovens conseguem expressar-se em português, somente alguns dos mais velhos. São 4 os territórios habitados pelos indígenas dessa etnia:

- TI Alto Rio Purus (263.130 hectares) dividida entre os municípios de Santa Rosa e Manoel Urbano, no Acre;

- TI Kulina do Rio Envira com 84.364 hectares (afluente do rio Tarauacá), no município de Feijó;
- TI Kulina do Igarapé do Pau com 45.590 hectares (afluente do rio Tarauacá), no município de Feijó;
- TI Jaminawa/Envira com 80.618 hectares, no município de Feijó.

15 – Apolima-Arara

É um povo fruto da miscigenação de diferentes etnias, dentre elas, *Amoaka*, *Arara* e *Jaminawa*. Segundo Dalmolin (2004, p. 150), “todos falam a língua materna, além do português, mas há quem fale, também, o espanhol e o Asheninka. Predomina, no entanto, a língua Pano, falada principalmente pelos Arara e Jaminawa que fazem parte da composição étnica do povo”.

Os Apolima-Arara habitam a TI Arara do rio Amônia, situada no município de Marechal Thaumaturgo, no Acre. Ao longo dos anos, essa terra foi impactada pela não demarcação do território tradicional e recorrentes conflitos fundiários, extração ilegal de madeira, invasões e danos à área protegida.

Denominados como um dos povos emergentes, os Apolima-Arara resolveram se mostrar à sociedade não indígena e reivindicar os seus direitos, haja vista que desde 1999, esse povo luta pelo reconhecimento étnico e pela conquista de sua terra (DALMOLIN, 2004). Em um depoimento para *Amazônia real* (2023) o cacique Francisco Arara afirma que “Os brancos vão e vem, porque a terra não é homologada. O mandato do Bolsonaro deixou as coisas ‘à vontade’, a Funai não podia atuar na fiscalização, então os brancos ficaram como eles queriam ficar, fazendo o que eles queriam” (AMBROSIO, 2023).

Outro problema enfrentado por esse povo é o narcotráfico no território, fronteira com o Peru. Os indígenas afirmam que já sofreram ameaça de morte por tentarem impedir e combater por conta própria as pessoas ligadas ao narcotráfico na região. As rotas abertas pelos narcotraficantes nas proximidades da TI preocupam o cacique Francisco Arara, conforme demonstra em seu depoimento: “Pessoas envolvidas com facção estão por todos os lugares, é muito perigoso e nós tememos” (AMBROSIO, 2023).

Em 28 de abril de 2023, a TI foi homologada pelo presidente Lula durante o encerramento do Acampamento Terra Livre, em Brasília. Vários processos de demarcação de terras indígenas estavam estagnados desde 2018. Já na fase final do processo demarcatório, a TI Arara aguarda registro na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (Siasi) da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) publicados em 2014, demonstram que, somente no estado Acre, a população dos Apolima-Arara é constituída por 434 pessoas (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, s/d).

Em janeiro de 2023, representantes e delegados desse povo criaram o Conselho Indígena Apolima-Arara. Uma das funções do Conselho é analisar os projetos formulados para o povo; e compete a seus proponentes, realizar a consulta prévia conforme estabelece a CF/1988. Caso isso não ocorra, o Conselho poderá acionar o Ministério Público Federal para exigir esclarecimentos, de acordo com o artigo 232 da CF/1988 (PADILHA, 2023).

As ações do Conselho propiciaram uma reorganização do povo, na direção de evitar que outras lideranças usem de forma indevida o nome dos Apolima-Arara, além disso promover um ambiente de diálogo e partilha de ideias, de forma que as decisões sejam tomadas de maneira coletiva e mais democrática (PADILHA, 2023).

16 – Povos em isolamento voluntário do Xinane

Entre povos indígenas do Acre que se encontram em isolamento voluntário um deles se autodenominam “Tsapanawa”; não se sabe ao certo o número de indivíduos, conquanto a CPI-AC afirma que são 35 contatados próximos à base da Frente de Proteção Etnoambiental Envira (FPEE). É um povo pertencente à família linguística Pano.

Os indígenas em isolamento encontram-se em 3 terras indígenas, nos municípios de Feijó, Jordão e Santa Rosa, conforme dados da CPI-AC (2020):

- TI Riozinho do Alto Envira com 260.972 hectares;
- TI Kampa e Isolados do Rio Envira com 232.795 hectares;
- TI Igarapé Taboca do Alto Tarauacá com 287 hectares.

Octavio, Coelho e Silva (2020) afirmam que entre junho e julho de 2014 ocorreu o contato de um povo até então desconhecido pela Funai, por essa razão, os indígenas dessa etnia foram denominados como “Isolados do Xinane”.

O contato ocorreu, inicialmente, com os indígenas do povo Ashaninka na aldeia Simpatia, no alto rio Envira. A comunicação foi acompanhada por uma equipe formada “por servidores da Funai, intérpretes do povo Jaminawa, funcionários da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e um médico da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (EPM/Unifesp)” (OCTAVIO, COELHO, SILVA, 2020, p. 58). Os indígenas receberam assistência médica e a Base Xinane foi reativada para oferecer o suporte necessário.

Figura 4 - Base Xinane, Frente de Proteção Etnoambiental Envira (FPEE)



Fonte: Centro de Trabalho Indigenista (2015); Foto - Acervo CGIIRC/Funai.

Nos primeiros diálogos intermediados pelos indígenas Jaminawa, os indígenas em isolamento relataram os ataques e atos de violência cometidos por forasteiros nos últimos anos. “José Correia Tunumã, cacique do povo Jaminawa, atuou como tradutor e conta que os isolados com quem conversou temiam ser alvo de novos ataques”, de madeireiros e narcotraficantes. Tais episódios resultaram na morte de muitos indígenas (OCTAVIO, COELHO, SILVA, 2020, 2020, p. 58).

5.2 Os territórios indígenas do Acre

As terras indígenas demarcadas do povo contatado do Xinane e povos em isolamento voluntário abrangem os municípios de Feijó, Jordão e Santa Rosa, no estado do Acre. Segundo a CPI-AC, a família linguística desses povos não foi identificada. Já Dalmolin (2004) afirma que pela localização das terras indígenas, acredita-se que se comuniquem numa língua originária da família linguística *Pano*. Conforme Dalmolin (2004), os indígenas em isolamento voluntário

estão situados às margens do Rio Envira, sendo encontrados, também, vestígios de sua moradia nos rios Tarauacá, Jordão e Humaitá. A maior concentração está na

fronteira do Brasil com o Peru, transitando entre os dois países. Pela localização, acredita-se que se comuniquem numa língua originária da família linguística *Pano*. São três as terras indígenas demarcadas como terras de direito de tais povos: no município de Feijó, AC, a terra indígena Kampa e Isolados do rio Envira e a terra indígena Xinane; no município de Jordão, AC, e a terra indígena Alto Tarauacá (DALMOLIN, 2004, p. 158, grifo do autor).

Os povos indígenas do Acre se encontram em diferentes estágios de contato e situações sociolinguísticas variadas, tais como: o monolinguismo em português, o bilinguismo, o plurilinguismo e os povos que estão no limite entre o bilinguismo e o monolinguismo³⁰ em língua portuguesa, caso dos Shanenawa (FALCÃO, 2019).

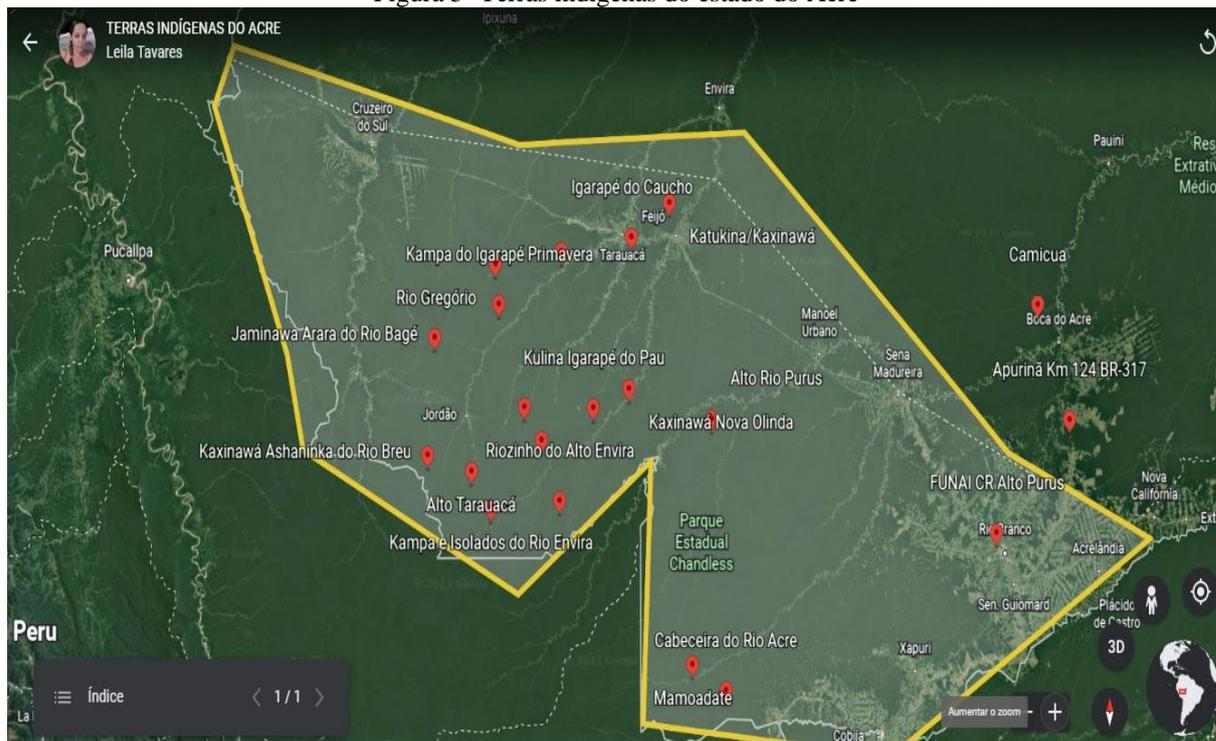
Abreu (2009) sinaliza para a presença do bilinguismo em decorrência do contato interétnico, tanto entre os diversos povos indígenas, quanto entre esses e a sociedade envolvente; além de algumas crianças possuírem pais de povos diferentes, possibilitando falarem duas ou mais línguas indígenas. Também o contexto escolar pode ser citado como um fator que propicia a aprendizagem da língua portuguesa.

O Acre é constituído por 37 terras indígenas com distintas situações jurídicas (FALCÃO, 2019). Esses territórios estão localizados em onze dos vinte e dois municípios do estado. Os onze municípios são: Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus, Jordão, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo. Falcão (2019) menciona que dentre essas terras indígenas, três estão em processo de deliberação por parte dos órgãos responsáveis, são elas: TI Jaminawa do Guajará – Sena Madureira; TI Kuntanawa – Marechal Thaumaturgo; e TI Estirão – Santa Rosa do Purus.

Por enquanto, apenas 34 TI são reconhecidas pelo governo federal, as quais correspondem a 14,56% do território acreano, compondo um total de 45,84% da superfície total do estado. Essas terras correspondem a 2.390.112 hectare, 14,55% da área do estado com uma população estimada em 18 mil indígenas (ACRE, 2017). Já a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e das Políticas Indígenas (SEMAPI, 2023) apresenta o número exato de 7.070 indígenas vivendo em 197 aldeias.

³⁰ Apolima, Jaminawa Arara, Kuntanawa, Nawa, Nukini, Puyanawa e Shawādawa (FALCÃO, 2019).

Figura 5 -Terras indígenas do estado do Acre



Fonte: Google Earth (2023).

Na lista das 13 Terras Indígenas do Brasil que não apresentam nenhuma pendência jurídica e estão prontas para terem o processo de demarcação concluído, em 2023 no governo Lula, estão situadas no Acre: a TI Arara do Rio Amônia, do povo Arara, em Marechal Thaumaturgo - AC; e a TI Rio Gregório, do povo Katukina, em Tarauacá - AC (PINTO, 2022).

5. 3 A classificação da história e o processo de escolarização indígena no estado do Acre

Os pesquisadores indígenas Edson Medeiros Ixã Kaxinawá e Joaquim Paulo Maná Kaxinawá, no livro *Índios no Acre – História e Organização*³¹ (2002), classificam a história dos povos indígenas no território acreano em cinco momentos denominados de *tempos*, que se associam às lutas desses povos no estado: “1 - o tempo das malocas; 2 - o tempo das correrias; 3 - o tempo do cativo; 4 - o tempo dos direitos; e 5 - o tempo da história presente” (KAXINAWÁ et al., 2002, p. 65). Essa divisão temporal foi traçada e delineada por estudiosos,

³¹ O livro representa o trabalho em conjunto de etnias distintas no período em que realizaram estudos no Centro de Formação dos Povos da Floresta e atividades de pesquisa em suas aldeias, como parte do projeto “Uma experiência de autoria” da CPI – Acre e da Organização dos Professores Indígenas do Acre.

indígenas e não-indígenas vinculados à Comissão Pró-índio do Acre (CPI-AC), sendo utilizada por Maná Kaxinawá (2002).

O tempo das malocas refere-se ao período progresso ao contato³² com a sociedade não indígena, quando os povos habitantes da região, que viria ser o estado do Acre, se organizavam conforme suas próprias tradições e costumes. Maloca é como habitualmente é chamada a moradia tradicional dos povos indígenas na região. A maioria desses povos, e em especial os falantes da família linguística *Pano*, vivia em grandes moradias coletivas também conhecidas como shubuã ou kupixawas (KAXINAWÁ et al., 2002).

Na perspectiva indígena, “O tempo das malocas serve para contar a vida de cada povo indígena antes dos carius³³ chegarem na nossa região para abrir os seringais” (KAXINAWÁ et al., 2002, p. 66). A esse período da história indígena no Acre, “remonta o nascimento das mitologias de cada etnia, assim como das práticas tradicionais de pesca, caça e agricultura” (PAIVA, 2020, p. 29). Nesse tempo, cada povo possuía sua própria organização social, econômica, e autonomia para agir/viver de acordo com os seus costumes.

O modo de vida desses povos foi alterado com a ocupação do espaço geográfico (que se tornaria o Acre) por não indígenas, durante a fase extrativista da economia. Os povos indígenas já sabiam sobre o látex extraído da seringueira (*Hevea Brasilienses*) e foram os primeiros a utilizarem a borracha. Também em decorrência de seus conhecimentos sobre a floresta e seus recursos naturais, eles representaram a primeira mão de obra na produção do látex. Muitas nações foram exploradas no corte da seringueira, pelos chamados “diretores de índios” e seringalistas. Os indígenas também foram os primeiros guias de seringalistas e de cientistas na região (PONTES, 2014).

Os conhecimentos indígenas foram muito importantes no extrativismo da borracha. Segundo Pontes (2014), foram as distintas etnias indígenas que ensinaram as técnicas necessárias para o funcionamento da empresa seringalista no território acreano, haja vista que conheciam as leis naturais da floresta amazônica.

A criação do processo de vulcanização da borracha, em 1839, por Charles Goodyear acelerou os passos da indústria automobilística. “É esta indústria que durante a segunda

³² Maná Kaxinawá et al. (2002) destacam que a partir do final do século XIX, surgem os primeiros registros escritos da história dos indígenas do Acre e, em 1983, as primeiras ideias de organização da história desses povos do Acre e sudoeste do Amazonas. Os professores indígenas, a equipe da CPI - Acre e outras pessoas envolvidas na educação escolar indígena deram início à organização das informações históricas produzidas nos Cursos de Formação. Paiva (2020) menciona também, que o contato entre indígenas e não indígenas tem início em anos diferentes conforme cada etnia, mas, *grosso modo*, se dá a partir de meados do século XIX.

³³ Homem branco entre os tupis. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/carius-2/#:~:text=Significado%20de%20cari%C3%BA,Do%20tupi%20kariu%C3%B3ka>. Acesso em: 12 ago. 2022.

revolução industrial irá fornecer os elementos necessários para o primeiro ciclo da borracha” (CAVALCANTI, 2015, p. 45). E para atender as exigências do mercado internacional europeu e norte-americano foi necessário elevar a produção gumífera.

A borracha produzida com o látex passou a ser considerada um material precioso para a indústria de automóveis e demais indústrias como a de fabricação de botas, calçados, bicicletas e similares. Por outro lado, a Amazônia era a única região no mundo onde havia seringueira. Cavalcanti (2015) menciona que em 1899, o Acre contribuiu com 60% da borracha produzida na Amazônia. A crescente necessidade regular de borracha pelo setor industrial internacional conforme demonstra o autor,

resultou no forte aumento da demanda e dos preços daquela matéria-prima no mercado internacional. A abertura de novas áreas de exploração, mais produtivas, passou a ser estratégia perseguida pelas casas aviadoras de Belém e Manaus para garantir o rápido crescimento de uma oferta regular de borracha, à época exclusivamente proveniente dos seringais nativos da região amazônica (CAVALCANTI, 2015, p. 29).

Segundo Pontes (2014), os nordestinos começaram a chegar a partir de 1877, em grande número populacional. O contingente abundante de trabalhadores nordestinos, segundo Pontes (2014), levou ao descarte da mão de obra indígena. Além desse fator, alguns seringalistas viam os indígenas com certo desprezo, e rotulavam-os de vadios e preguiçosos.

Portanto, a mão de obra que será de fato utilizada nos seringais acreanos será a dos nordestinos. Alguns fatores foram responsáveis pela presença dominante de nordestinos no Acre a partir de 1877 (PONTES, 2014). Essa população que se deslocava para o território acreano era composta por homens e mulheres que saíam das áreas sertanejas do Ceará, mas também de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (PONTES, 2014).

Entre os fatores que contribuíram para a emigração e o povoamento das terras acreanas são citados por Cavalcanti (2015): a crise da economia nordestina, a seca de 1877, a ilusão de enriquecimento rápido e o recrutamento promovido pelos governos de Manaus e Belém. Nesse sentido, pode-se afirmar que a ocupação do território acreano é o resultado do avanço do capital sobre as fontes de matérias-primas, essencialmente a borracha, no caso da região amazônica.

Pontes (2014) descreve os motivos da onda migratória destacando 5 aspectos, entre eles, a grande seca no Nordeste; o significado social de que o trabalho nas lavouras de café na região centro-sul do Brasil era atividade de escravo (em contrapartida, a Amazônia representava o sonho de liberdade); a crença na propaganda de dinheiro fácil com a extração do látex; o frenesi causado pelo *boom* da borracha sustentou a certeza de riqueza imediata; e a ruptura/não

aceitação do sistema muito comum de trabalho estabelecido pelos patrões no Nordeste do século XIX. Nas próprias palavras de Pontes de forma mais detalhada (2014):

1º A seca: em 1877 **uma grande seca assolou o Nordeste brasileiro**. Rios e lagos secaram; a terra virou torrão; as plantas e os animais morreram, fazendo a miséria tomar de conta daquela região. Depois de muito tempo sem chuva muitos entenderam que se continuassem ali iriam morrer, e de fato foi verdade, muita gente morreu dada às secas no sertão nordestino. 2º O preconceito: os nordestinos poderiam ir para outras regiões do Brasil. A região centro-sul havia a grande produção cafeeira, que precisava de trabalhadores a todo instante, principalmente após a abolição da escravidão em 1888. Mas, **os nordestinos entendiam que o trabalho nos cafezais era atividade de escravos**; a Amazônia representava liberdade; ele seria praticamente um autônomo, já que ganharia de acordo com o que produzisse. 3º A propaganda: **a propaganda no Nordeste era intensa**; cartazes eram espalhados nas praças das cidades, mostrando a facilidade que era enriquecer na Amazônia. Havia cartazes que **demonstravam homens tirando dinheiro diretamente da seringueira**. A propaganda enganosa contribuiu de forma significativa para a emigração nordestina. 4º A ilusão: o **“boom” da borracha era visto como riqueza certa e fácil**. A grande maioria acreditava nas propagandas empreendidas pelas Casas Aviadoras e pelos seringalistas nos centros de Fortaleza, Recife e Natal. Essa leva detrabalhadore famintos buscavam algo, uma esperança, uma alternativa pra uma vida mais digna. Iludir-se não era difícil. 5º **A ruptura**: apesar de ser uma prática comum no Nordeste do século XIX, o fato dos trabalhadores rurais ficarem praticamente presos à terra de seus patrões, esses romperam a resistência, visto que não era possível manter pessoas morando em suas terras sem condições de plantação ou criação de animais (PONTES, 2014, p. 113-114, grifos nossos).

Concomitante aos trabalhadores nordestinos, os caucheiros peruanos, atraídos pelo caucho³⁴ e demais riquezas extrativistas deram início ao processo de ocupação do território acreano. A partir de então, chega-se ao “tempo das correrias”, iniciado entre o final do século XIX e o início do século XX (PAIVA, 2020). As “correrias”, segundo Iglesias (2008, p. 79), “constituíram mecanismo inerente à exploração, à abertura e ao inicial funcionamento da empresa seringalista no Alto Juruá, bem como das atividades dos caucheiros peruanos, resultando num processo de (des)territorialização” de um número expressivo de povos indígenas. Tais ações armadas eram alicerçadas no discurso dos patrões, seringueiros e caucheiros, que negavam ao indígena o direito de viver segundo os seus costumes,

pela conjugação de uma série de imagens, valores e preconceitos que negavam o caráter humano aos indígenas. Equiparados a animais selvagens, ‘irracionais’, ‘feras’, considerava-se legítimo matá-los e escoraçá-los, como costumava-se fazer com certos animais selvagens que ‘infestavam’ a floresta, e representavam ameaças reais à vida dos seringueiros e/ou com eles competiam por certas fontes de alimentação (IGLESIAS, 2008, p. 79, grifos do autor).

Nota-se que as correrias resultaram em um processo total de destruição dos povos indígenas e de suas moradias (Figura 6), assim como na dispersão dos sobreviventes para as

³⁴ Árvore da família das moráceas, cujo látex dá uma borracha de qualidade inferior. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

cabeceiras dos principais rios da região, na tentativa de escaparem das muitas expedições exploratórias. Os que não conseguiam escapar, passaram a ser escravizados como mão de obra na exploração do látex pelos patrões seringalistas, entre 1840 e 1850 (KAXINAWÁ et al., 2002; IGLESIAS, 2008; PAIVA, 2020).

Figura 6 - A invasão dos territórios indígenas no Acre



Fonte: Gavazzi; Resende (1998, p. 19); ilustração feita pelo professor Francisco Dasu Kaxinawá, parte do atlas geográfico indígena publicado pela CPI – AC (1998).

O depoimento de Jorge Lemes Ferreira Ibã Kaxinawá mostra como o auge da borracha foi danoso às populações indígenas no Acre:

As correrias no rio Tarauacá

(...) Antes da chegada dos cariús, os Kaxinawá já conheciam o caucho. Cortavam a árvore de caucho e aparava o leite. Com aquelas tiras de caucho, fazia a lamparina, a luz, para alumiar o *kupixawa*³⁵, para andar e caçar à noite.

Nesse tempo, quando meu pai começou a trabalhar, ele me contava história que ele vivia muito preocupado devido às correrias. Tanto caucheiro peruano como patrão cariú maltratavam muitos os índios: matavam, invadiam, tratavam índio que nem bicho da mata. Peruano atacava, matava gente e tocava fogo no *kupixawa*. Jogavam meninos pequenos para o alto e aparavam em ponta da faca. Finada minha avó contava isso pra mim. Matavam os homens todos e amarravam as mulheres para levar. Arrasavam os *kupixawas* dos moradores, tocavam fogo. Meu vovô me contava. Os índios entravam em buraco do tatu canastra para poder escapar, salvar a vida. Quando iam embora deixavam para trás uma grande quantidade de índio morto, de bala e furado de faca.

³⁵ Kupixawa é uma casa de cura para o povo *Huni Kuĩ*, onde os indivíduos convivem e se reúnem para os rituais e conversas.

Morreu muito velho, muito homem feito. Com isso, os poucos índios que restavam eram obrigados a fugir para o centro da mata e para as cabeceiras dos rios. Assim lutou meu pai no tempo das correrias. Meu pai contava essas histórias para mim (KAXINAWÁ et al., 2002, p. 95-96).

A partir do depoimento do indígena Jorge Lemes Ferreira Ibã Kaxinawá, é possível observar que a procura pela borracha da Amazônia, além de trazer a rápida ocupação dos territórios indígenas teve como efeito trágico principal, a diminuição da população indígena e a extinção de muitas etnias.

Os indígenas que sobreviveram, e não conseguiram fugir dos padrões seringalistas, passaram a ser escravizados. A partir daí, inicia-se o “tempo do cativo”, nas primeiras décadas do século XX, por volta de 1910 (ABREU, 2009; PAIVA, 2020). Esse período é marcado pelo trabalho escravo dos indígenas. Os que não trabalhavam na seringa, executavam atividades na diária, encarregados de vários tipos de serviços: “transportar borracha e mercadorias, varejar balsas de borracha, reabrir ramais, varadouros e estradas de seringa, colocar roçado para o patrão, caçar e pescar para abastecer o barracão” (KAXINAWÁ et al., 2002, p. 103). Nesse tempo, os indígenas viviam com muito cuidado para não serem expulsos pelo patrão, pois o direito à moradia e à permanência nas terras estava condicionado ao comportamento deles (em fazer o que os padrões exigiam).

A população indígena se encontrava em situação de dependência e exploração, por meio do sistema corrupto criado para endividamento prévio e permanente desses povos. O patrão seringalista em seu barracão vendia as mercadorias muito mais caras do que na cidade. Conforme destacam Kaxinawá et al. (2002), os proprietários dos seringais também enganavam os indígenas no peso da balança, pagando um valor inferior pelo quilo da borracha. Nesse sistema, os indígenas saíam enganados, haja vista que possuíam pouca compreensão da matemática e da língua portuguesa usadas nas transações comerciais pelos padrões donos dos seringais. Com isso, viviam endividados e, por causa desses débitos, não podiam deixar o seringal para procurar outra forma de vida.

Dalmolin (2004) afirma que até a década de 1970 vigoraram as leis dos padrões seringalistas na região amazônica, e os indígenas que sobreviveram às correrias foram integrados aos trabalhos nos seringais. Além disso, não era de interesse dos padrões seringalistas, que os indígenas usados como mão de obra, tivessem domínio da escrita e pudessem com isso contestar a contabilidade dos trabalhos que realizavam.

Conquanto, Dalmolin (2004) cita a existência de uma escola primária entre os indígenas da etnia *Puyanawa*³⁶, no início do século XX, “por iniciativa do ‘governo prefetural’ de Cruzeiro do Sul, no Acre, provavelmente motivada pela proximidade da aldeia à cidade, fato que não significou ampliação do serviço ou sequer continuidade da referida escola” (DALMOLIN, 2004, p. 83). Monte (1987) e Cunha (2009) afirmam que a instalação dessa escola fez parte de uma estratégia pontual com a intenção de elevar o número de eleitores para eleger o coronel Mâncio Lima, um poderoso patrão seringalista, e prefeito do Juruá.

Sobre a primeira escola instalada na região do Juruá, no Acre, Castelo Branco (1950, p. 61) registra que

No rio Môa (Juruá), o governo prefetural criou em 1914, uma escola primária, na qual os índios Poianauas e seus filhos recebem instrução já tendo sido aí educados centenas de aborígenes desde aquela data, revelando muitos deles inteligência e aptidão para vários misteres.

Em 1916, conforme registra Monte (1987), foi criada a escola Cândido Rondon destinada a alfabetizar os *Puyanawa* em língua portuguesa, com 27 alunos matriculados. O depoimento a seguir de um dos indígenas mais velhos do povo *Puyanawa*, confirma a finalidade da educação escolar entre os indígenas da referida etnia:

Aprende ABC, contar, tirar ditado. Dia de quarta, sábado, fazia argumento e tabuada. Em 1920 me tiraram da escola e me botaram para cortar seringa. Estudei só 2 anos. Saí para estrumar coqueiros, cortar rações pros bezerros, tudo pro Coronel Mâncio... Ensinava votar, fazia bigode nos meninos... Prof. Cassimiro dizia: ‘Vocês vão ver um bicho nos ares, sem pé nem cabeça (avião)...’ De um cruzado (índio com branco) se tira um bom. Nunca falou de índio, só da terra que roda, das estrelas que são muito altas. Dizia que a lua tem força, quando tá nova. Poyanawa já sabia de tudo, mas não dizia para ele não. A escola nunca acabou. Só acabava a casa e faziam outra e tem até hoje... Eu parava de trabalhar de depois voltava e não saí do primeiro livro. Não podia aprender porque a vida era cortar seringa pro Coronel Mâncio, a troco de algumas roupinhas que ele dava (...) (MONTE, 1987, p. 12).

Walker (2012) corrobora com Cunha (2009) e Monte (1987), ao ratificar que os relatos dos antigos moradores da comunidade *Puyanawa* demonstram que a finalidade da escola entre os indígenas dessa etnia era a ampliação do número de votantes nas eleições municipais. Com tal plano, o coronel Mâncio Lima foi eleito duas vezes para o cargo de prefeito de Cruzeiro do Sul. O processo de educação formal foi devastador entre os *Puyanawa*, e o resultado é que somente os indígenas mais idosos conhecem a língua, a mitologia e as técnicas artesanais, enfim, os valores culturais cultivados pela referida etnia.

³⁶ Adotamos aqui a escrita *Puyanawa*, alguns pesquisadores ora escrevem “poyanaua”, ora “poianawa”, e outras variações. No entanto, Walker (2012) com base em seus estudos ressalta que no alfabeto *Puyanawa* não há a letra “o”. Ela cita ainda que, na comunidade da referida etnia, o usual é a escrita PUYANAWA.

O processo de escolarização indígena, anterior a década de 1980, é marcado por “iniciativas pontuais e desarticuladas de alfabetização” (PAIVA, 2020, p. 42). Na linha de frente das atividades de escolarização, Paiva (2020) faz referência às escolas promovidas por alguns padrões seringalistas cujo foco era o rendimento econômico dos seringais e as escolas conduzidas pelos missionários, destacando-se o projeto Novas Tribos do Brasil, com o apoio do *Summer Institute of Linguistics*, também chamada de Sociedade Internacional de Linguística (SIL).

A finalidade pontual do ensino desenvolvido pela agência missionária era promover formas de tradução dos textos bíblicos para as línguas maternas indígenas. Falchi (2018) demonstra que a primeira escrita alfabética do povo Noke Koin/Noke Ko’ĩ (ou Katukina, denominação dada pelos não indígenas) foi elaborada pelos missionários protestantes pertencentes à organização estadunidense Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Para viabilizar a pregação evangélica, os missionários deram início ao processo de transcrição da língua indígena utilizada pelos Noke Koin e elaboração de cartilhas na língua materna desse povo. No estado do Acre, os Noke Koin vivem em sete aldeias situadas em duas terras indígenas: a TI Campinas/Katukina, no município de Cruzeiro do Sul, e a TI Rio Gregório, no município de Tarauacá.

Entre os anos de 1960 e 1970, a Missão americana estabeleceu dois postos na área do rio Gregório e instalação de duas escolas: uma na aldeia dos Noke Koin e a outra entre os Yawanawá, ambos os povos da família linguística Pano. Os indígenas dessa região estiveram expostos aos valores religiosos e ao modelo escolar proposto pelos missionários até o período de 1999 (FALCHI, 2018).

Em 1970, com a articulação dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios, inicia-se o “tempo dos direitos”, que faz referência a um período mais recente na história indígena acreana. A instalação da Funai, em 1976, torna-se um marco fundamental no estado do Acre, por ocorrer em um momento caracterizado por conflitos entre posseiros e fazendeiros (KAXINAWÁ et al., 2002). O processo de regularização de terras indígenas no Acre foi acelerado, em grande medida, pela pressão do movimento indígena e pela opinião pública nacional e internacional.

Ainda, na década de 1970, são articulados vários movimentos em defesa de mudanças no país. “Não só desejavam o fim dos governos militares” (KAXINAWÁ et al., 2002, p. 120), mas almejavam a uma sociedade mais justa, aberta ao diálogo e à participação de todos. Diante desse cenário, agências de apoio aos movimentos indígenas foram criadas em todo o país, uma

delas foi o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão de defesa aos direitos humanos, instituído em 1972, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Munduruku (2012), a década de 1970 caracteriza-se pela articulação das lideranças indígenas em direção à conquista de direitos sobre os seus territórios. O Cimi atuou no processo de articulação e realização de assembleias com lideranças indígenas de diferentes regiões do país. Isso possibilitou que as lideranças ultrapassassem as esferas de suas próprias comunidades originárias.

Até então, essas comunidades estavam voltadas muito mais para as suas próprias necessidades e dificuldades de sobrevivência. Para isso procuravam resolver suas demandas em nível local, sem se envolverem com os problemas e dificuldades dos povos que estavam além de suas fronteiras (MUNDURUKU, 2012, p. 51).

Os movimentos indígenas no Acre foram criados e estimulados por duas vertentes do indigenismo presentes no estado, uma delas eclesial, tendo à frente a Igreja Católica e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), sob influência das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em consonância com os agentes eclesiais atuaram as seguintes etnias: os Madija, os Kaxinawá e os Shanenawa, dos rios Envira e Purus; os Katukina e os Arara dos municípios de Cruzeiro do Sul e de Porto Walter; e os Jamamadi do município de Boca do Acre, no Amazonas (CUNHA, 2009).

A vertente eclesial teve como principal agente articulador o padre Paolino Baldassari³⁷, pároco do município de Sena Madureira, estado do Acre. Natural de Bologna, cidade italiana, ele é lembrado como um símbolo em Sena Madureira em razão de seu trabalho, durante muito tempo, com as comunidades tradicionais e ribeirinhas. Depois de décadas de atuação na área médica, a Ufac o reconheceu como Dr. *Honoris Causa*³⁸. Em 1968, preocupado com as altas taxas de analfabetismo, ele deu início ao processo de construção de escolas na cidade de Sena Madureira e em outras localidades circunvizinhas que necessitavam.

³⁷ O padre Paolino Baldassari faleceu no dia 8 de abril de 2016, após 11 dias internado na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) do Hospital de Urgência e Emergência de Rio Branco (Huerb), no Acre. Ele completou 90 anos, no dia 2 de abril de 2016. Em homenagem ao pároco, uma creche que leva o nome do religioso foi inaugurada no Bairro da Pista, em Sena Madureira, no Acre. “A partida do religioso deixou órfãos não apenas aqueles que o procuravam por conforto religioso, mas também as comunidades carentes na zona rural do município, a quem ele prestava atendimento médico. Para suprir essa necessidade, um grupo de médicos, enfermeiros e estudantes de medicina resolveu se voluntariar para continuar o trabalho do religioso”. Disponível em: <https://portalamazonia.com/estados/acre/padre-paolino-baldassari-pode-ser-o-primeiro-beato-da-amazonia>. Acesso em: 12 nov. 2022.

³⁸ Depoimento do padre divulgado no Youtube, título “O Médico da Floresta (Padre Paolino Baldassari)”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M-G7Xban3so>. Acesso em: 12 nov. 2022.

O padre viabilizou a implantação de escolas em aldeias junto às etnias Jaminawa e Manchineri dos rios Yaco e Acre, e junto às etnias Kaxinawá e Madija do rio Purus (CUNHA, 2009; NASCIMENTO, 2022). Em homenagem ao padre, a escola localizada na terra indígena Alto Rio Purus, na aldeia Maloca, município de Manoel Urbano-Ac, recebeu o nome *Escola indígena padre Paolino Baldassari*, e atende a estudantes da etnia Madija do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O padre Paolino com apoio dos moradores das localidades por onde ele passava, conseguiu viabilizar a construção de pequenos prédios escolares em madeira, e a contratação de professores para lecionar nessas escolas com recursos que ele recebia de seus familiares e de devotos da Igreja Católica da Itália (CUNHA, 2009).

Cunha (2009) ressalta que as escolas construídas com o apoio do padre Paolino, não possuíam um modelo pedagógico diferenciado, em relação às experiências desenvolvidas por estes três segmentos: CPI – AC, missionários da OPAN e luteranos, que de costume fixavam residência nas aldeias e organizavam a escola com base nos pressupostos da metodologia de Paulo Freire, pautada em uma pedagogia crítica e problematizadora. A principal preocupação do padre Paolino era a de preparar os indígenas para a vida comunitária das CEBs e também para se defenderem nas negociações com os patrões, conforme fosse a conjuntura do povo em que a escola estivesse localizada.

A outra vertente do indigenismo acreano, segundo Cunha (2009), foi conduzida pelo antropólogo Terri Valle de Aquino com o trabalho de base iniciado no interior dos seringais, visando ao reconhecimento e à reconquista territorial junto aos Huni Kuĩ (Kaxinawá) do rio Jordão. Quando se deparou com indígenas seringueiros em situação de escravidão, em meados dos anos de 1970, Aquino demonstrou sensibilidade e empatia com a realidade injusta que encontrou e colocou-se ao lado dos indígenas, dando início aos movimentos reivindicatórios pela reconquista dos direitos territoriais perdidos ao longo do processo do extrativismo da borracha.

Os esforços de Aquino resultaram na Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) fundada em 1979 com o objetivo de auxiliar os povos indígenas na obtenção, manutenção e cumprimento de seus direitos. Em consonância com a Funai, Cimi e lideranças de etnias distintas, a CPI-AC passou a atuar no processo de demarcação das primeiras terras indígenas no estado do Acre (PAIVA, 2020).

Cunha (2009) afirma que, no final da década dos anos de 1970, os missionários da Operação Amazônia Nativa (OPAN³⁹) desenvolveram trabalhos de educação escolar com vistas à recuperação, valorização e preservação do patrimônio cultural dos povos indígenas, com ênfase na produção de materiais didáticos, dicionário e gramática na língua Madija, em benefício das populações dessa etnia localizadas nos rios Envira e Purus, nos municípios de Feijó e de Manoel Urbano.

Os movimentos indigenistas liderados pela CPI-AC e pela Igreja estavam restritos a seis etnias, a saber: Kaxinawá, Madija, Katukina, Arara, Shanenawa e Jamamadi. Porém, no início dos anos de 1980, a CPI ampliou o campo de atuação dando suporte as demais etnias do Acre, além de duas situadas fora do estado: os Kaxarari do Sudoeste de Rondônia e os Apurinã do Sul do Amazonas (CUNHA, 2009).

Também na década de 1980, tanto o movimento de seringueiros do município de Xapuri, no Acre, quanto alguns povos indígenas inseridos na frente extrativista gomífera, sobretudo os Huni Kuĩ (Kaxinawá), organizados em torno da CPI-AC, e os Madija (Kulina), organizados em torno das Igrejas Católica e Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB) passaram a desenvolver estratégias de comercialização da borracha sem o intermédio do marreteiro ou do padrão seringalista, via pequenas cooperativas de compra e venda direta (CUNHA, 2009).

A regulamentação das terras indígenas deu início ao denominado “tempo da história presente”, também denominado por Kaxinawá et al. (2002) como “o governo dos índios”, caracterizado pela conquista do direito à demarcação de seus territórios, formação de associações e organizações próprias. Segundo Kaxinawá e Iglesias (2010, p. 75-76), os Huni Kuĩ e representantes de outros povos, “defenderam a necessidade da formação tanto de professores indígenas, para alfabetizar as novas gerações, administrar as cantinas e fortalecer a língua e as tradições culturais, como de agentes de saúde, que pudessem diagnosticar e tratar das doenças mais comuns”. Tais demandas, deram início aos cursos de formação de professores promovidos pela CPI-AC.

Em fevereiro de 1983, a CPI-AC realizou o “I Curso de Formação de Professores e Agentes de Saúde Indígenas”, na cidade de Rio Branco, Acre. O curso foi oferecido no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado, por três meses, e contou com a participação de 25 jovens bilíngues dos seguintes povos: Huni Kuĩ/Kaxinawá, Noke Ko’ĩ/Katukina, Manchineri, Apurinã, Yawanawá e Yaminawa/Jaminawa (MONTE, 1996).

³⁹ Na década dos anos de 1970 a sigla significava Operação Padre Anchieta (CUNHA, 2009).

Além de preparar os jovens monitores para que eles pudessem administrar as cooperativas locais, o propósito do curso era que eles também pudessem ensinar aos demais, impulsionando as escolas comunitárias. Já nesse primeiro curso foram produzidos com a participação dos monitores, os primeiros materiais didáticos publicados pela CPI-AC para serem utilizados nas escolas: a “Cartilha do Índio Seringueiro” (de alfabetização) e “Histórias de Hoje e de Antigamente” (coletânea de narrativas). Como fazem questão de ressaltar ao contarem suas histórias de vida, foi com base nessas cartilhas que muitos indígenas no Acre se alfabetizaram (CPI-AC, s/d).

O curso marcou o início do Projeto de Educação da CPI-AC intitulado “Uma Experiência de Autoria dos Índios do Acre”. Segundo a CPI-AC, a proposta pedagógica e política de trabalho gerou o conceito de “autoria” que viria a se tornar a marca da instituição, inspirando todas as suas ações em diferentes frentes. A ideia era que os monitores indígenas e suas comunidades fossem não somente os principais autores de seus próprios materiais didáticos, como também de um inovador processo educativo que incluía a construção de um currículo intercultural, de um calendário diferenciado e de uma pedagogia escolar que valorizasse as formas próprias indígenas de ensino e de aprendizado. Ainda, no início da década dos anos de 1980, a CPI-AC organizou assembleias com muitos representantes indígenas que germinaram o Movimento Indígena do Acre.

Além dos cursos, a formação dos monitores-professores acontecia durante as viagens de assessoria às escolas. Os assessores da instituição passavam longos períodos em campo para acompanhar e registrar o trabalho desenvolvido pelo professor. Nesse tempo, a escola era marcadamente comunitária, ela costumava funcionar na própria casa do monitor e ele não recebia pagamento em salário, mas em produtos da cooperativa.

O projeto de educação coordenado pela CPI-AC expandiu-se durante as décadas de 1980 e 1990. Para melhoria e ampliação dos atendimentos, e realização dos cursos de formação pela instituição (que até então, ocorriam na Fundação Cultural e nas dependências do Colégio Agrícola) foi necessária a aquisição de um extenso terreno, com 31 hectares, localizado na área rural de Rio Branco, na estrada Transacreana, onde foi construída a sede da instituição em junho de 1994 e sua ampliação em 2002. A ideia era oferecer um ambiente mais agradável aos participantes dos cursos,

(...) próximo do ambiente das aldeias, que valorizasse os materiais da floresta e a estética indígena. A aquisição desta área também possibilitou que os participantes dos cursos para formação de professores, agentes de saúde e agentes agroflorestais pudessem ter aulas práticas relacionadas à implantação de sistemas agroflorestais,

entre outros sistemas demonstrativos experimentais relacionados ao uso de técnicas agroflorestais e práticas de manejo ambiental (CPI-AC, s/d).

O espaço adquirido foi nomeado de Centro de Formação dos Povos da Floresta (CFPF). Na época da compra, o espaço não possuía muitas árvores. Havia frações de mata com castanheiras e algumas seringueiras. Uma grande parte da área era constituída por campo e capoeira rala, “uma vegetação resultante da degradação do solo, ideal para se demonstrar a eficácia dos sistemas agroflorestais enquanto técnica para recuperação e restauração de áreas ou ecossistemas degradados” (CPI-AC, s/d). Nesse aspecto, o trabalho de reflorestamento da área comprometida foi um exercício prático para a configuração do curso de Agentes Agroflorestais Indígenas, iniciado em 1996 (PAIVA, 2020).

Em 1997 o Centro de Formação dos Povos da Floresta foi reconhecido como Escola de Formação de Professores Indígenas pela Secretaria Estadual de Educação, tornando-se a primeira escola indígena do Acre e do Brasil.

Segundo Dalmolin (2004), as ações que podem ser consideradas como atividades realmente direcionadas para a construção de políticas públicas em educação escolar indígena, no estado do Acre aconteceram apenas a partir do ano 2000. Mesmo com o pioneirismo do estado do Acre com o projeto construído pela CPI-AC ter se tornado uma referência nacional, ele abrangeu uma parcela pequena de comunidades. Na prática, nas décadas de 1980 e 1990, não se fazia diferença entre comunidade indígena e comunidade rural, prevalecendo a categorização como escolas rurais vinculadas aos municípios e ao Estado.

Na década de 1990, aconteceram algumas iniciativas visando ao atendimento diferenciado em consonância com as especificidades indígenas. Dalmolin (2004) afirma que por pressão dos órgãos indigenistas, em 1992, o Estado lançou vagas em concurso público para professores indígenas. Por meio do concurso, os indígenas foram admitidos como professores bilíngues, porém não dispunham de formação requerida. Nesse mesmo período, foi instituído um Núcleo de Educação Indígena (NEI), na Secretaria de Estado de Educação (SEE), todavia sem condições de realizar o mapeamento das escolas e suas demandas em cada comunidade (DALMOLIN, 2004).

Em 2008, o estado do Acre já possuía 80 professores Huni Kuĩ, sendo 50 contratados pelo Estado e 30 pelas prefeituras (KAXINAWÁ; IGLESIAS, 2010).

5.4 O Plano Emergencial para reorganização e unificação dos anos letivos 2020 e 2021 das escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre

As escolas indígenas estão localizadas em 12 municípios do estado do Acre, são eles: Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus, Jordão, Tarauacá, Feijó, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter e Marechal Taumaturgo. Para atender as 149 escolas indígenas, o Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND) da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/ACRE), elaborou uma proposta de reorganização do calendário escolar com unificação dos anos letivos de 2020 e 2021.

No período da pandemia, as escolas tiveram que suspender todas as atividades e os estudantes permaneceram sem aula até o final do primeiro semestre de 2021. Das 149, apenas a escola Yxubã y Rubui Puyanawa, no município de Mâncio Lima, conseguiu desenvolver as atividades não presenciais referentes ao ano letivo de 2020.

O Plano Emergencial para reorganização e unificação dos anos letivos de 2020 e 2021 das Escolas Indígenas do Acre, aprovado em 09 de julho de 2021 pelo Parecer CEE/AC n.º 44/2021, objetivou diminuir os impactos causados pela pandemia de Covid-19 e garantir a progressão continuada dos estudantes. A definição das rotinas escolares e a implementação da proposta seriam precedidas de diálogo com as escolas e respectivas comunidades tendo como balizadores os princípios da gestão democrática e autonomia dos povos indígenas.

Com a impossibilidade de aulas presenciais nas aldeias em razão da incidência de contágio de Covid-19, as escolas indígenas — sob a orientação do DEEIND — buscaram se reorganizar em consonância com as prerrogativas legais estabelecidas pelos documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) no que tange ao cômputo da carga horária prevista e quanto ao uso de atividades não presenciais.

Assim, o CNE autorizou os sistemas de ensino e explicitou os meios a serem utilizados para contagem dos dias letivos, considerando como dias letivos os trabalhos escolares realizados de forma não presencial, por meio de vários suportes: videoaulas, programas de televisão e rádio, materiais impressos, cadernos de atividades etc.

O plano emergencial de atendimento aos estudantes indígenas do Acre teve como parâmetro organizativo os seguintes atos normativos, como mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Documentos normativos que respaldaram o Plano de Atendimento Emergencial aos estudantes indígenas do Acre

DATA	ATO NORMATIVO	FINALIDADE
22/06/2012	Resolução CNE/CEB n.º 5/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
16/03/2020	Decreto estadual n.º 5.465/2020	Reconhece o estado de emergência e dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2.
17/03/2020	Resolução CEE/AC n.º 142/2020	Orienta às escolas quanto à reorganização do ano letivo das instituições públicas e privadas, em face da interrupção do ano letivo de 2020.
01/04/2020	Medida provisória n.º 934/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, dispensando o estabelecimento de ensino de educação básica, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que seja cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
28/04/2020	Parecer CEE/AC n.º 05/2020	Aprova o plano de implementação de atividades pedagógicas não presenciais de rede pública estadual.
08/06/2020	Parecer CNE/CP n.º 09/2020	Apresenta o reexame do parecer CNE/CP n.º 05/2020 que versa sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid – 19.
07/07/2020	Parecer CNE/CP n.º 11/2020	Discorre acerca de orientações educacionais para realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
18/09/2020	Parecer CNE/AC n.º 25/2020	Aprova o Plano II para a continuidade de atividades pedagógicas e aulas não presenciais para as escolas públicas da Rede Estadual e Plano para conclusão e certificação, em caráter excepcional para alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Plano emergencial para reorganização e unificação dos anos letivos 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre”, do DEEIND/SEE, 2021.

Em relação às especificidades da Educação Escolar Indígena é importante destacar a Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a modalidade na educação básica, tendo como objetivo, entre outros, “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização

comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p.2).

Nessa perspectiva, toda e qualquer ação voltada para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas deverá ter como respaldo as diretrizes contidas na referida resolução, bem como o suporte da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre para a realização das ações referentes ao desenvolvimento do ano letivo nas escolas indígenas.

Do mesmo modo, vale observar o decreto n.º 7.225, de 05 de novembro de 2020, que dispôs sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais compreendendo as instituições públicas e privadas de ensino no âmbito do território do estado do Acre. Embora esse decreto não esteja inserido no Plano Emergencial elaborado pelo DEEIND, vale lembrar a importância do cuidado com os alunos da educação escolar indígena, do campo, demais povos e comunidades tradicionais. O decreto n.º 7.225/2020 descreve ainda que, segundo a lei n.º 14.021/2020, os povos indígenas, as populações do campo e os demais povos e comunidades tradicionais

são considerados grupos em situação de extrema vulnerabilidade e de alto risco. Os indígenas, em especial, possuem maior vulnerabilidade do ponto de vista epidemiológico por terem como característica a vida comunitária, com muitos membros convivendo em uma mesma moradia. Diante desse contexto, foi estabelecido rigoroso protocolo de controle sanitário e vigilância epidemiológica de ingresso nas terras, aldeias ou comunidades indígenas, com o objetivo de evitar a propagação da Covid-19 nesses territórios, assim como foram orientadas medidas de proteção territorial e sanitária, com a restrição de acesso a pessoas estranhas aos povos indígenas e demais e comunidades tradicionais, credenciados, como profissionais da saúde e de demais órgãos públicos, visando impedir a disseminação da Covid-19, ressalvadas as missões religiosas que já estavam atuando e os responsáveis pela prestação de serviços públicos devidamente credenciados, como profissionais da saúde e de demais órgãos públicos, visando impedir a disseminação da Covid-19. Para tanto, deve-se observar todas as medidas e protocolos estabelecidos pelos órgãos sanitários (ACRE, 2020).

Assim, diante da impossibilidade de aulas presenciais e do acesso restrito às terras indígenas entre 2020 e 2021, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE) buscou dialogar com a Funai para resolver a questão. Mas até aquela data (final do primeiro semestre do ano de 2021), o acesso às escolas localizadas em terras indígenas não havia sido liberado pela Funai, nem para os assessores do DEEIND⁴⁰.

Considerando a diversidade das populações indígenas no estado do Acre e o processo seletivo para a contratação de professores indígenas que estava em trâmite no período de 2021,

⁴⁰ Informação repassada por uma assessora do próprio Departamento de Educação Escolar Indígena do Acre (DEEIND), em junho de 2021.

conforme estabelecido pelo Parecer CEE/AC n.º 25/2020, a SEE orientou que as escolas ofertassem parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, integradas ao projeto pedagógico da instituição, com o propósito de garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes fossem atendidos. Entretanto, os processos e estratégias adotados para a realização das atividades pedagógicas não presenciais seriam deliberados somente quando a contratação dos professores indígenas ocorresse.

Com a finalidade de mitigar os impactos causados pela pandemia de Covid-19, o DEEIND/SEE propôs a unificação dos anos letivos 2020 e 2021, com adaptações no currículo, de modo que proporcionasse os requisitos básicos para aquisição de habilidades educacionais, com a anuência das comunidades indígenas. A proposta intencionou, ainda, promover a participação dos diretores, professores, pais, alunos e lideranças indígenas, com vistas a garantir o direito à educação e efetivação dos processos próprios de aprendizagem dos estudantes indígenas, observando o cumprimento dos dias letivos mínimos estabelecidos pela legislação educacional.

Quadro 4 - Proposta de organização dos anos letivos de 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre

Situação do aluno em 2020	Ciclo de aprendizagem em 2021	Previsão de progressão (em caso de aprovação) para 2022	Matrícula em 2022 em caso de retenção (reprovação)
1º Ensino fundamental anos iniciais	1º e 2º anos	3º ano	2º ano
2º Ensino fundamental anos iniciais	2º e 3º anos	4º ano	3º ano
3º Ensino fundamental anos iniciais	3º e 4º anos	5º ano	4º ano
4º Ensino fundamental anos iniciais	4º e 5º anos	6º ano	5º ano
5º Ensino fundamental anos iniciais	5º e 6º anos	7º ano	6º ano
6º Ensino fundamental anos finais	6º e 7º anos	8º ano	7º ano
7º Ensino fundamental anos finais	7º e 8º anos	9º ano	8º ano
8º Ensino fundamental anos finais	8º e 9º anos	1ª série	9º ano
9º Ensino fundamental anos finais	9º ano e 1ª série	2ª série	1ª série
1ª Ensino Médio	1ª e 2ª séries	3ª série	2ª série
2ª Ensino Médio	2ª e 3ª séries	Certificação	3ª série

Fonte: Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das escolas indígenas do Acre (DEEIND/SEE, 2021).

Conforme o quadro 4, o ano letivo de 2021 contemplou as habilidades e objetos do conhecimento fundamentais dos anos letivos de 2020 e 2021, em um trabalho de *continuum*

*curricular*⁴¹, isto é, de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, com a organização das turmas em ciclos de aprendizagem e progressão continuada de 1 (um) ano letivo. Os alunos maiores de 18 anos das turmas da 3ª série do ensino médio, poderiam realizar também, em caráter excepcional, os exames para conclusão e certificação do ensino médio, conforme regramento do Parecer CEE/AC n.º 25/2020.

Quanto ao funcionamento da progressão continuada, o Plano Emergencial enfatizou que não se tratava de uma aprovação automática, haja vista que tal expressão poderia ser associada a um processo sem avaliação, sem orientação e sem acompanhamento, ou simplesmente a uma progressão sem critérios. Desse modo, a progressão continuada se baseou em um currículo e objetivos de aprendizagem claros e organizados de maneira que garantisse as aprendizagens básicas necessárias.

Quadro 5 - Grau de formação dos professores que atuam na educação escolar indígena no Acre

ORD.	MUNICÍPIO	POVO	NOME DA ESCOLA	FORMAÇÃO
1	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA APUÍ	ENSINO FUNDAM. INCOMPLETO
2	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA BOAÇU	ENSINO FUNDAM. MAGIST. INDÍG.
3	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA BOAÇU	ENSINO MÉDIO
4	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA SANTA JULIA	ENSINO FUNDAM. MAGIST. INDÍG.
5	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA SANTA JULIA	ENSINO FUNDAM. INCOMPLETO
6	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA SANTO AMARO	ENSINO FUNDAM. INCOMPLETO
7	MANOEL URBANO	MADUA	ESC INDÍGENA SANTO AMARO	ENSINO FUNDAM. INCOMPLETO

RODRIGUES ALVES

ORD.	MUNICÍPIO	POVO	NOME DA ESCOLA	FORMAÇÃO
1	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA EXTREMA JAMINAWA	ENSINO FUNDAMENTAL
2	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA EXTREMA JAMINAWA	ENSINO FUNDAM. INCOMPLETO
3	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA EXTREMA JAMINAWA	ENSINO FUNDAM. MAGIST. INDÍG.
4	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA EXTREMA JAMINAWA	ENSINO SUPERIOR - ESPECIALIZAÇÃO
5	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA JAMINAUAS	ENSINO SUPERIOR - ESPECIALIZAÇÃO
6	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	ESC INDÍGENA LIMA JAMINAWA	ENSINO SUPERIOR - ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das Escolas Indígenas do Acre, 2021, adaptado pela autora.

⁴¹ Conforme disposto na Lei n.º 14.040/2020, Art. 1º, § 3º, que estabelece que para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 21 jul. 2022.

A segunda parte do documento é constituída por quadros distribuídos por município, com a identificação do povo, nome da escola, relação nominal dos professores indígenas que atuaram no período de 2021 nessa modalidade de ensino no estado do Acre, e o grau de formação desses professores. É importante destacar que os quadros apontam variações significativas quanto à formação desses professores (Quadro 5).

O documento elaborado pelo DEEIND/SEE apresentou um quadro ilustrando a progressão da seguinte forma: o aluno que se encontrava em 2020, no 1º ano do ensino fundamental, no ano de 2021 completaria um ciclo de aprendizagem correspondente ao 1º e 2º anos e, caso fosse aprovado, no ano de 2022 avançaria para o 3º ano, e se fosse reprovado, para o 2º ano; assim, sucessivamente, 2º e 3º, 3º e 4º até chegar ao Ensino médio. Conforme pode ser observado no fragmento extraído do Plano Emergencial:

A opção por ciclos de 02 (dois) anos, corresponde à necessidade de correção de fluxo das escolas que não iniciaram o ano letivo de 2020, desse modo, faz-se necessária a correção de apenas 1 (um) ano, sendo esta, a organização mais adequada ao contexto que se apresenta. O foco da organização em ciclo centra-se no continuum curricular, uma vez que se desenvolve habilidades referentes a dois anos/séries em um tempo de um ano letivo, correspondente a 800h anual (SEE, 2021).

No total, 448 professores atuaram nas escolas indígenas em 2021, e apresentaram graus de formação variados, conforme ilustra o quadro 6:

Quadro 6 - Grau de formação dos professores indígenas – ano letivo 2021

GRAU DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO ACRE	
Mestrado	1
Especialização	6
Graduação	136
Ensino médio	201
Ensino fundamental	70
Ensino fundamental incompleto	34
Total	448

Fonte: Elaborado pela autora com base no Parecer CEE/AC n.º 44/2001, de 09 de julho de 2021.

A formação para os assessores pedagógicos e coordenadores de ensino dos núcleos de representação da SEE nos diferentes municípios ocorreu entre os dias 2 e 13 de agosto de 2021. Vale frisar que as orientações seriam repassadas aos professores, quando fosse autorizada a entrada dos assessores nas terras indígenas. Destaca-se, ainda, que as atividades remotas

tiveram início no dia 19 de julho de 2021 apenas em algumas escolas indígenas. Como requisito para cumprimento dos dias letivos foram distribuídos os cadernos de atividades para os alunos do 1º ao 5º ano das escolas onde o acesso não oferecia tantos obstáculos. Os cadernos para atendimento dos estudantes indígenas das outras etapas de ensino, até a data mencionada (19/07/21), estavam em processo de confecção pela SEE, portanto, não haviam sido entregues. Em síntese, a maioria dos estudantes indígenas⁴² do estado do Acre ficou quase 2 anos sem atendimento escolar em decorrência da pandemia.

Vale sublinhar que as populações indígenas foram fortemente afetadas pela pandemia de Covid-19, além de constituírem o grupo com a maior incidência de infecção e de mortes ocasionadas pelo vírus. Nesse sentido, nota-se que as desigualdades não se referem apenas às condições de acesso à educação, mas aos processos de aquisição de direitos básicos fundamentais para manutenção da saúde e da existência da vida humana.

Um caso que exemplifica a situação de vulnerabilidade de muitas populações indígenas, principalmente aquelas em isolamento, foi divulgado no final de julho do ano de 2021, quando o Ministério Público Federal (MPF) submeteu ação pública obrigando a União a assegurar e a promover o acesso à água potável para os povos da Terra Indígena Mamoadate, localizada em Assis Brasil, próximo a cidade de Rio Branco, capital do Acre. Nesse território indígena vivem cerca de 1,3 mil integrantes de duas etnias, Jaminawa e Manchineri e, com a falta de água potável, ambas se sujeitam a consumir água diretamente dos rios e demais fontes naturais da região⁴³, isso tem gerado inúmeras doenças propagadas por meio da ingestão de água imprópria para o consumo humano.

A pandemia não apenas tornou mais visíveis, como reforçou a injustiça, a discriminação e a exclusão social, como nos lembra Santos (2020), principalmente, entre os grupos sociais que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade anterior à pandemia e que, ao mesmo tempo, se agrava com ela. São aqueles/aquelas que vivenciam de forma constante e que mais têm sofrido com a política de desmantelamento do Estado, em que se prioriza de forma absoluta o princípio do mercado e, conseqüentemente, a privatização total ou parcial dos bens públicos sociais coletivos.

⁴² A Escola Indígena Ixubañ Rabui Puyanawa, localizada no município de Mâncio Lima, foi a única que funcionou durante o ano letivo de 2020, conseguindo desenvolver as atividades escolares durante a pandemia de Covid-19 e concluir o 4º bimestre em consonância com o calendário proposto pela rede estadual de ensino básico do Acre.

⁴³ Informações disponíveis em: <http://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/mpf-vai-a-justica-para-garantir-agua-potavel-na-terra-indigena-mamoadate-no-acre>. O processo tramita com o número 1005515-20.2021.4.01.3000 junto à 3ª Vara Federal do Acre. A matéria foi publicada no dia 30 de julho de 2021. Acesso em: 14 jul. 2022.

O coronavírus introduziu múltiplos elementos desafiadores para a efetivação do direito à educação, particularmente, no contexto das escolas indígenas, afetando milhares de estudantes pelo mundo com o fechamento total das escolas. Sem dúvida, é importante refletirmos sobre as condições dos estudantes indígenas diante da inserção de uma nova organização do trabalho pedagógico, visto que o ensino remoto intermediado pelas plataformas digitais é um formato que não contempla a todos os estudantes, tornando-se uma prática muitas vezes excludente que reproduz o modelo capitalista de escola, cujo princípio é atender as demandas burocráticas impostas como valor cultural universal por um grupo social dominante.

Quanto a não realização das atividades remotas pela maioria das escolas indígenas do estado do Acre, pode-se afirmar que foi uma medida coerente, tomando-se como referência a crise sanitária mundial, a forma de organização comunitária nas aldeias e a situação de extrema vulnerabilidade e de alto risco que envolve os povos indígenas do ponto de vista epidemiológico. Além disso, como dar prosseguimento a uma dinâmica educativa virtual se nem todos possuem recursos tecnológicos para tal? Sem mencionar, ainda, as desigualdades nas condições de acesso à internet, acesso a materiais impressos ou até mesmo pela ausência de formação dos profissionais envolvidos.

Muitos dos obstáculos que dificultam a realização da Educação Escolar Indígena não surgiram em decorrência da pandemia, mas se agravam com ela, como: a falta de impressoras suficientes, água potável e encanada, falta de merenda escolar, suporte tecnológico com equipamentos e conexão com a internet, falta de concurso para contratação e efetivação de professores indígenas e, por fim, a má remuneração desses profissionais.

Por isso, são inúmeros os desafios a serem enfrentados para a consolidação da educação escolar indígena de qualidade. Um deles refere-se à reafirmação e manutenção da escola indígena como categoria própria e distinta das demais do sistema de ensino conforme preconiza a CF/88.

Outro problema que envolve o funcionamento básico e oferta da Educação Escolar Indígena refere-se à falta de infraestrutura adequada das escolas. Uma parcela das escolas indígenas no Brasil não dispõe de espaço físico próprio para funcionar, assim as aulas acabam ocorrendo em locais improvisados e precários. É necessário mais investimento público e adoção de serviços que possam atender as demandas e necessidades específicas das áreas mais remotas.

As escolas indígenas mais afastadas dos centros urbanos geram gastos financeiros elevados, por causa das barreiras encontradas para o acesso a tais locais. Algumas escolas

indígenas no Acre, por exemplo, estão sem acompanhamento pedagógico desde 2014⁴⁴, em decorrência das dificuldades para se chegar aos territórios e, sobretudo, por falta de investimentos financeiros. Para se ter acesso a determinados locais, é necessário percorrer 6 dias descendo ou subindo o rio, podendo variar o tempo de viagem, para mais ou para menos, dependendo das condições fluviais.

Com isso, muitas escolas acabam ficando sem acompanhamento ou qualquer atenção por parte do governo, embora isso não seja uma justificativa contundente. No estado do Acre, ainda existem escolas, (até o mês de julho de 2022), que não foram reestruturadas/reformadas para receber os estudantes, é o caso da escola que fica na Aldeia Água Viva da Terra Indígena Carapanã, na cidade de Tarauacá, interior do estado do Acre. E para darem início ao ano letivo de 2022, alunos e professores tiveram que improvisar.

Um vídeo⁴⁵ gravado por um professor indígena mostra a volta às aulas na Escola Keã Huni Kuĩ, no dia 11 de julho de 2022. O local atende crianças de todas as idades e, também, adultos. Sem estrutura adequada para o retorno presencial das atividades pedagógicas, a comunidade precisou improvisar bancos com tocos de árvores, nos quais as crianças se sentam e estudam com os cadernos nas mãos por falta de cadeiras, como se observa na transcrição do depoimento do professor/cacique Tuĩ Huni Kuĩ ao portal de notícias G1 Acre:

É uma situação que já vem ao longo do tempo. A gente sabe que teve um problema, passamos por uma situação difícil com a Covid, enfim, mas, isso não justifica. **A escola que nós temos foi construída em 2006.** Hoje, realmente não tem condições mais de os alunos estarem dentro. Quando é sol, bate os raios de sol, quando é chuva, molha tudo. É um momento muito difícil e temos que buscar uma alternativa para que estas crianças nas terras e escolas indígenas, **não só na nossa escola, mas várias escolas indígenas,** passem por esse problema. Então, temos que buscar uma alternativa junto à Secretaria de Estado. Têm alunos que moram perto da aldeia e têm algumas aldeias que têm escola, mas nesse ano não teve a quantidade de aluno ideal para estudar, então, tivemos que pegar esses alunos e fazer o remanejamento. **Na época de verão é tranquilo, dá para ir, porque tem varadouro, mas, na época de chuva que tem cheia de rio não dá.** Então, são os problemas que a gente tem (Fala do professor Tuĩ Huni Kuĩ [entrevista por Alcinete Gadelha] G1 AC, 14 jul. 2022, grifo nosso).

Nota-se pela fala do professor Tuĩ Huni Kuĩ que a situação referente ao descaso do Poder Público com muitas escolas indígenas, vem de longa data, não é decorrente da pandemia. Além disso, a escola enfrenta problemas relacionados à falta de transporte para os estudantes, pois no período chuvoso e com a cheia do rio, os estudantes que moram em locais mais

⁴⁴ Informação repassada por uma assessora do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEIND) da SEE/AC, em julho de 2021.

⁴⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/07/14/com-escola-sem-estrutura-criancas-indigenas-estudam-em-cima-de-tocos-de-madeira-e-embaixo-de-arvores-no-acre-video.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

distantes, não conseguem atravessá-lo para chegar à escola. Desde 2006, sem manutenção e reparos estruturais, a escola acabou se deteriorando com facilidade, até ficar em completo estado de abandono e sem mobiliários, conforme Figura 7:

Figura 7 - Escola indígena Keã Huni kuĩ em estado de abandono



Fonte: Disponível em <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/07/14/com-escola-sem-estrutura-criancas-indigenas-estudam-em-cima-de-tocos-de-madeira-e-embraixo-de-arvores-no-acre-video.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Figura 8 - Crianças da escola indígena Keã Huni Kuĩ, da terra indígena Carapanã, Tarauacá – Acre



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/07/14/com-escola-sem-estrutura-criancas-indigenas-estudam-em-cima-de-tocos-de-madeira-e-embraixo-de-arvores-no-acre-video.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Contudo, não se pode deixar de mencionar o papel fundamental desempenhado pelas comunidades indígenas, diante dos vários desafios impostos, na execução da proposta de reorganização e unificação dos anos letivos de 2020 e 2021, para cumprimento das 800h/a como determina a legislação. Também é importante lembrar que cabe aos povos indígenas, como público interessado à educação escolar, decidirem ou construir junto ao sistema de ensino uma proposta que lhes possa garantir o acesso à escola e efetivação do direito à educação que respeite suas ciências e seus processos próprios de aprendizagem.

O contexto pandêmico, como explica Santos (2020), não é uma situação de crise contraposta à normalidade dos fatos, já que vivemos em crise desde 1980 quando o neoliberalismo se impôs como versão dominante do capitalismo. A perpetuação das crises provocadas pelos mais diversos fatores, justifica-se no aumento do aporte financeiro dos que de alguma forma já o detêm. No entanto, deve-se pensar mais além, o perpetuar das crises é usado para justificar cortes nas políticas sociais, dos que já em condições de vulnerabilidades, como as populações indígenas, tornam-se mais vulneráveis ainda.

Assim, diante da falência do modelo de exploração econômica que avança brutalmente sobre os recursos naturais e que causa a cada dia a iminente catástrofe ecológica, emerge novas lições da cruel pedagogia do vírus, conforme evidenciado por Santos (2020), e uma outra compreensão sobre a contribuição dos povos indígenas para o pensamento global: a existência de outras formas de vida possíveis e mais viáveis.

5.5 Dados quantitativos sobre as escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre

As informações fornecidas pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND) da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE) permitem afirmar que não é tarefa fácil gerir realidades escolares distintas e as várias demandas pedagógicas e administrativas que emergem no contexto das aldeias.

Até a data 5 de dezembro de 2022, o quadro geral da educação escolar indígena repassado pelo DEEIND, com o número de professores indígenas e o grau de formação desses, apresentava-se da seguinte forma: dos 537 professores, 509 são indígenas e 28 não indígenas, lotados em 168 escolas (149 + 19 anexos). O grau de formação está classificado em 5 categorias: 133 professores com ensino fundamental, ensino fundamental magistério indígena (nenhum professor), 164 professores com ensino médio, 64 professores com ensino médio magistério indígena e 176 professores com ensino superior, este último resultado corresponde a 33% do total apresentado.

TABELA 1 - NÚMERO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE - ANO 2022

REGIONAL	MUNICÍPIO	ETNIA	TOTAL	TOTAL POR MUNICÍPIO	%
ALTO ACRE	ASSIS BRASIL	JAMINAWA	12	53	
		MANCHINERI	40		
		NÃO INDÍGENA	1		
PURUS	SENA MADUREIRA	JAMINAWA	8	8	1%
	MANOEL URBANO	MADIJA	8	8	1%
	SANTA ROSA DO PURUS	HUNI KUI	14	19	4%
TARAUACÁ /ENVIRA	FEIJÓ	MADIJA	5	190	35%
		ASHANINKA	12		
		HUNI KUI	93		
		MADIJA	5		
		SHANENAWA	63		
	TARAUACÁ	NÃO INDÍGENA	17	103	19%
		ASHANINKA	1		
		HUNI KUI	61		
		NOKE KOI	3		
		YAWANAWA	38		
JORDÃO	HUNI KUI	15	16	3%	
	NÃO INDÍGENA	1			
JURUÁ	CRUZEIRO DO SUL	NOKE KOI	8	17	3%
		NÃO INDÍGENA	9		
	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	6	15	3%
		NÃO INDÍGENA	9		
	MÂNCIO LIMA	PUYANAWA	24	68	13%
		NAWA	16		
		NUKINI	28		
	PORTO WALTER	SHAWADAWA	34	34	6%
	MARECHAL THAUMATURGO	HUNI KUI	5	6	1%
		JAMINAWA	1		
ARARA					
		KUNTANAWA	0		
TOTAL			537	537	100%

Fonte: DEEIND/SEE-AC (2022), adaptado pela autora.

Os cinco municípios do Acre que aparecem com o maior número de professores que atuam na educação indígena são: Feijó com 190, Tarauacá com 103, Mâncio Lima com 68, Assis Brasil com 53 e Porto Walter com 34 professores.

TABELA 2 - GRAU DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE - ANO LETIVO 2022

MUNICÍPIO	ETNIA	EF	EF MAG. IND.	EM	EM MAG. IND.	ENS. SUP.	T.	TOTAL POR MUNICÍPIO	%
ASSIS BRASIL	JAMINAWA	10	0	0	2	0	12	53	9,87 %
	MANCHINERI	27	0	6	4	3	40		
	NÃO INDÍGENA	0	0	0	0	1	1		
SENA MADUREIRA	JAMINAWA	6	0	0	1	1	8	8	1,49 %
MANOEL URBANO	MADIJA	6	0	2	0	0	8	8	1,49 %
SANTA ROSA DO PURUS	HUNI KUI	0	0	3	2	9	14	19	3,54 %
FELJÓ	MADIJA	5	0	0	0	0	5	190	35,3 8%
	ASHANINKA	10	0	1	0	1	12		
	HUNI KUI	1	0	40	4	48	93		
	MADIJA	5	0	0	0	0	5		
	SHANENAWA	3	0	26	4	30	63		
	NÃO INDÍGENA	3	0	10	0	4	17		
TARAUACÁ	ASHANINKA	1	0	0	0	0	1	103	19,1 8%
	HUNI KUI	19	0	12	17	13	61		
	NOKE KOI	1	0	0	1	1	3		
	YAWANAWA	7	0	11	10	10	38		
	NÃO INDÍGENA	0	0	0	0	0	0		
JORDÃO	HUNI KUI	8	0	0	1	6	15	16	2,98 %
	NÃO INDÍGENA	0	0	0	0	1	1		
	NOKE KOI	2	0	4	1	1	8	17	3,17 %
CRUZEIRO DO SUL	NÃO INDÍGENA	0	0	0	0	9	9		
	JAMINAWA	3	0	3	0	0	6	15	
RODRIGUES ALVES	NÃO INDÍGENA	0	0	2	0	7	9		2,79 %
	PUYANAWA	0	0	2	2	20	24		
MÂNCIO LIMA	NAWA	1	0	10	3	2	16	68	12,6 6%
	NUKINI	0	0	18	4	6	28		
	SHAWADAWA	13	0	14	4	3	34	34	6,33 %
PORTO WALTER	HUNI KUI	2	0	0	3	0	5		
	JAMINAWA	0	0	0	1	0	1	6	1,12 %
	ARARA								
MARECHAL THAUMATU RGO	KUNTANAWA	0	0	0	0	0	0		
TOTAL		133	0	164	64	176	537	537	100 %
%		25 %	0%	31 %	12%	33%	100 %		

Fonte: DEEIND/SEE-AC (2022), adaptado pela autora.

Estão matriculados na educação escolar indígena na rede estadual de ensino do Acre 6.563 estudantes: 308 na pré-escola, 3.372 no ensino fundamental I, 2.137 no ensino fundamental II, 620 no ensino médio e 126 estão matriculados na EJA. O ensino fundamental do 1º ao 5º e o do 6º ao 9º ano reúnem o maior número de matrículas, 5.509 no total, comparado ao ensino médio.

TABELA 3 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE POR MUNICÍPIO

MUNICÍPIO	PRÉ-ESCOLA	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ANO	FUND.	MÉDIO	EJA	TOTAL
	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	
ASSIS BRASIL	23	418	402	820	0	0	843
CRUZEIRO DO SUL	0	125	108	233	60	0	293
FEIJÓ	139	1286	464	1750	212	0	2101
JORDÃO	0	87	82	169	0	31	200
MARECHAL THAUMATURGO	0	80	46	126	0	0	126
MÂNCIO LIMA	64	191	144	335	98	48	545
MANOEL URBANO	0	193	0	193	0	0	193
PORTO WALTER	57	121	143	264	0	0	321
RODRIGUES ALVES	5	48	30	78	0	0	83
SANTA ROSA DO PURUS	0	141	0	141	112	0	253
SENA MADUREIRA	0	74	0	74	0	0	74
TARAUACÁ	20	608	718	1326	138	47	1531
TOTAL	308	3372	2137	5509	620	126	6563

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2022.

Nota-se que os únicos municípios do Acre que possuem escolas indígenas com crianças matriculadas na pré-escola são: Feijó com 139, Mâncio Lima com 64, Porto Walter com 57, Assis Brasil com 23, Tarauacá com 20 e Rodrigues Alves com 5 estudantes. No ensino fundamental I, todos os 12 municípios possuem estudantes matriculados em escolas indígenas e três municípios (Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus e Sena Madureira) não possuem estudantes matriculados no ensino fundamental II em escolas indígenas.

Em relação ao ensino médio nas escolas indígenas da rede estadual do Acre, somente 5 municípios possuem matrículas nesse segmento da educação básica, a saber: 60 em Cruzeiro do Sul, 212 em Feijó, 98 em Mâncio Lima, 112 em Santa Rosa do Purus e 138 estudantes em Tarauacá. Três municípios apresentam estudantes indígenas matriculados na educação de

jovens e adultos (EJA) nas aldeias, são eles: Jordão com 31, Mâncio Lima com 48 e Tarauacá com 47 estudantes.

TABELA 4 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE POR SEGMENTO

ETNIA	PRÉ-ESCOLA	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ANO	EF	MÉDIO	EJA	TOTAL
	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	SUB TOTAL	
ASHANINKA	0	305	75	380	0	0	380
HUNI KUI	102	1030	893	1923	275	78	2378
JAMINAWA	5	247	136	383	0	0	388
JAMINAWA ARARA	0	23	4	27	0	0	27
KUNTANAWA	0	5	4	9	0	0	9
MADIJA	0	547	0	547	0	0	547
MANCHINERI	23	281	292	573	0	0	596
NAWA	14	35	20	55	29	0	98
NOKE KOI	0	202	108	310	60	0	370
NUKINI	18	71	51	122	35	0	175
PUYANAWA	32	85	73	158	34	48	272
SHANENAWA	52	291	150	441	107	0	600
SHAWADAWA	57	121	143	264	0	0	321
YAWANAWA	5	129	188	317	80	0	402
TOTAL	308	3372	2137	5509	620	126	6563

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2022.

As informações sobre o número de matrículas por etnia demonstram que os Huni Kuĩ totalizam o maior percentual de estudantes, 2.378 matriculados na educação básica. Na sequência, por ordem decrescente estão: os Shanenawa com 600 estudantes, os Manchineri com 596, os Madija com 547, os Yawanawa com 402, os Jaminawa com 388, os Ashaninka com 380, os Noke Koĩ com 370, os Shawãdawa com 321, os Puyanawa com 272, os Nukini com 175, os Nawa com 98, os Jaminawa Arara com 27 e os Kuntanawa com 9 estudantes no ensino fundamental.

TABELA 5 - NÚMERO DE ESCOLAS E ANEXOS INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE

REGIONAL	MUNICÍPIO	ETNIA	NÚMERO DE ESCOLAS		
			ESCOLAS	ANEXO	TOTAL
ALTO ACRE	ASSIS BRASIL	JAMINAWA	11	0	11
		MANCHINERI	17	0	17
PURUS	SENA MADUREIRA	JAMINAWA	9	0	9

	MANOEL URBANO	MADIJA	5	0	5
	SANTA ROSA DO PURUS	HUNI KUI	8	0	8
		MADIJA	4	0	4
TARAUACÁ/ ENVIRA	FEIJÓ	ASHANINKA	7	2	9
		MADIJA	7	3	10
		HUNI KUI	12	2	14
		SHANENAWA	12	0	12
	TARAUACÁ	ASHANINKA	1	0	1
		HUNI KUI	13	4	17
		NOKE KOI	2	2	4
		YAWANAWA	8	0	8
	JORDÃO	HUNI KUI	4	1	5
JURUÁ	CRUZEIRO DO SUL	NOKE KOI	6	2	8
	RODRIGUES ALVES	JAMINAWA	4	1	5
	MÂNCIO LIMA	NAWA	3	0	3
		NUKINI	3	1	4
		PUYANAWA	1	0	1
	PORTO WALTER	SHAWÁDAWA	7	1	8
	M. THAUMATURGO	HUNI KUI	3	0	3
		JAMINAWA	1	0	1
		ARARA			
			KUNTANAWA	1	0
	TOTAL		149	19	168

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2022.

A SEE do Acre é responsável pelo atendimento e assessoria a 168 escolas indígenas localizadas em 12 municípios, nesse sentido, em consonância com o que determina o artigo 46 da Lei 3.467/2018, ela “deverá garantir o suporte técnico e financeiro específico e adequado para o pleno atendimento da educação escolar indígena em suas dimensões formativa, de gestão, administrativa e estrutural” (ACRE, 2018b, p. 27).

Os municípios que atendem povos pertencentes a diferentes etnias são: **Feijó** (4 povos: Ashaninka, Madija, Huni Kuĩ e Shanenawa, juntos totalizam o número de 45 escolas); **Tarauacá** (4 povos: Ashaninka, Huni Kuĩ, Noke Koĩ e Yawanawa, reúnem o número de 30 escolas); **Mâncio Lima** (3 povos: Nawa, Nukini e Puyanawa, juntos totalizam o número de 8 escolas); e **Marechal Thaumaturgo** (3 povos: Huni Kuĩ, Jaminawa Arara e Kuntanawa, juntos representam o número de 5 escolas).

TABELA 6 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DO ACRE

REGIONAL	MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS	%	NÚMERO DE MATRÍCULAS	%	
Alto Acre	Assis Brasil	28	19%	873	13,42%	
	Purus	Sena Madureira	9	6%	93	1,43%
	Manoel Urbano	5	3%	221	3,4%	
	Santa Rosa do Purus	12	8%	328	5,04%	

Tarauacá/ Envira	Feijó	38	26%	1838	28,26%
	Tarauacá	24	16%	1478	22,72%
	Jordão	4	3%	189	2,91%
Juruá	Cruzeiro do Sul	6	4%	295	4,54%
	Rodrigues Alves	4	3%	182	2,8%
	Mâncio Lima	7	5%	554	8,52%
	Porto Walter	7	5%	319	4,9%
	Marechal Thaumaturgo	5	3%	134	2,06%
TOTAL		149	100%	6504	100 %

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2022.

Estão matriculados nas escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre 6.504 estudantes indígenas. Destes, 1.838 alunos o equivalente a 28,26% do total estão distribuídos nas 38 escolas indígenas do município de Feijó. O município com segundo maior número de estudantes indígenas é Tarauacá, com 1.478 (22,72%) matriculados. Na sequência, com o maior número de estudantes, aparecem o município de Assis Brasil com 873 (13,42%) e Mâncio Lima com 554 (8,52%) estudantes indígenas.

TABELA 7 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE CONFORME ETNIA

FAMÍLIA LINGUÍSTICA	ETNIA	ESCOLAS	%	MATRÍCULAS	%
ARUAK	ASHANINKA	8	5%	341	5,24%
	MANCHINERI	17	11%	634	9,75%
ARAWÁ	MADIJA	16	11%	569	8,74%
	HUNI KUĨ	40	27%	2269	34,89%
	JAMINAWA	24	16%	514	7,9%
PANO	JAMINAWA ARARA	1	1%	14	0,22%
	KUNTANAWA	1	1%	9	0,14%
	NAWA	3	2%	123	1,89%
	NOKE KOĨ	8	5%	372	5,72%
	NUKINI	3	2%	203	3,12%
	PUYANAWA	1	1%	228	3,51%
	SHANENAWA	12	8%	502	7,71%
	SHAWÃDAWA	7	5%	319	4,91%
	YAWANAWA	8	5%	407	6,26%
TOTAL		149	100%	6504	100%

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2022.

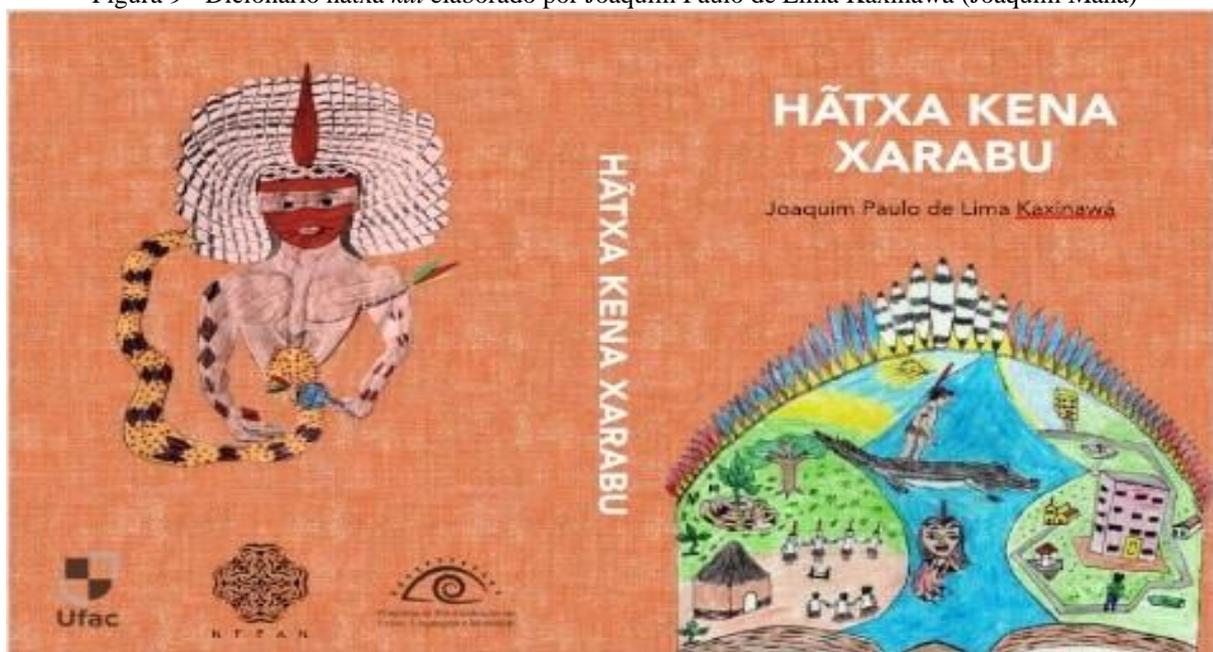
Os povos indígenas representados com o maior número de matrículas na rede estadual de ensino do Acre são: os Huni Kuĩ com 2.269 (34,89%), os Manchineri com 634 (9,75%), os

Madija com 569 (8,74%), os shanenawa com 502 (7,71) e os Jaminawa com 514 (7,9%) estudantes matriculados em escolas indígenas.

Dalmolin (2004) menciona que o povo Huni Kuĩ possui uma vasta cultura material e muitas lideranças expressivas, isso favorece potencialmente a sustentação do movimento indígena no Acre. Uma liderança importante lembrada pelo autor é o professor Joaquim Paulo Maná Kaxinawá, autor de muitas produções. Ele organizou com a colaboração de outros professores várias publicações, em sua maioria destinada à escola indígena.

Ao todo são 9 livros, os mais recentes foram publicados em 2018, duas obras de literatura Huni kuĩ com a contribuição de professores de quatro regiões habitadas pelo povo Huni kuĩ do Acre. A outra publicação, trata-se de um dicionário em língua *hãtxa kuĩ*, fruto da pesquisa do professor em seu pós-doutorado na Universidade Federal do Acre (UFAC). Na visão de Maná Kaxinawá, esse material será muito útil para os indígenas que anseiam aprender os nomes científicos em língua *hãtxa kuĩ*.

Figura 9 - Dicionário *hãtxa kuĩ* elaborado por Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá (Joaquim Maná)



Fonte: Publicado em <https://verasinha.com/joaquim-mana>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Nas palavras de Joaquim Maná é preciso desenvolver um programa e criar um curso permanente de ensino de língua oral, língua escrita e material didático para que os mais jovens não percam a língua materna:

Das 12 terras que nós temos, seis já estão com problemas. Os mais velhos falam na nossa língua e os jovens já não falam mais. Falam em português. Agora é preciso se aliar às secretarias municipais, estaduais, ONGs [organizações não governamentais]

que trabalham com os povos indígenas, para criar um programa e manter um curso de ensino de língua oral, língua escrita e produção de material didático (JOAQUIM MANÁ [entrevista concedida a] AGÊNCIA BRASIL, 2014).

Um dos maiores desafios que Joaquim Maná percebeu no período em que cursou o doutorado foi a falta de pesquisas disponíveis sobre a língua de seu povo, principalmente em português. Em entrevista, afirmou que “Muitas pesquisas foram escritas em inglês, alemão, francês e espanhol e não foram apresentadas ao povo, ficaram guardadas” (AGÊNCIA BRASIL, 2014). Ele espera que o trabalho acadêmico desenvolvido no campo da educação e da cultura indígena sirva de exemplo para a formulação de um programa de ensino da língua nativa aos diferentes povos do país.

Assim, apontamos esses fatores como elementos importantes que podem justificar e explicar o fato de que outros indígenas da mesma etnia busquem a manutenção da cultura Huni Kuĩ por meio da educação e da cultura escrita. A produção de materiais didáticos na própria língua materna falada pelos indígenas compreende um fator importante para que se possa garantir o ensino escolar na própria língua para as futuras gerações.

Na próxima seção daremos ênfase aos princípios e aos documentos oficiais que regulam a educação escolar indígena no estado do Acre, tendo como objetivo principal estabelecer relações dos aspectos observados com os estudos da teoria decolonial em diálogo com outras referências.

6 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, evidenciamos os princípios e os documentos oficiais que regulam a educação escolar indígena no estado do Acre. A delimitação teve como parâmetro o período que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tivemos como objetivo principal analisar a educação escolar ofertada aos povos indígenas no estado do Acre, à luz da perspectiva decolonial, tendo como suporte a legislação e os documentos oficiais que constituem as políticas na área da educação escolar indígena na esfera nacional e, concomitantemente, determinam de forma extensiva a sua execução no domínio estadual.

6.1 Educação escolar indígena: saberes entre fronteiras

Ao estabelecer uma metáfora com as linhas cartográficas abissais, que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial, e o pensamento dominante oriundo da cultura europeia, Santos (2007, p. 3) argumenta que estas linhas conservam a sua força no pensamento moderno ocidental e permanecem características nas “relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo”. A injustiça social de modo amplo estaria, nesse sentido, pontualmente associada “à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por uma justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’”, cujos princípios são apresentados pelo autor como premissas para a prática de uma “ecologia de saberes”.

O traço distintivo do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Pelo viés ocidental, a cultura europeia edifica-se como modelo de cultura universal, e com efeito adverso, para além dela “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SANTOS, 2007, p. 4). A partir desse ponto de vista, as demais culturas desaparecem enquanto realidade, são consideradas inferiores, menos evoluídas. O outro lado da linha torna-se inexistente e é produzido como inexistente; para Santos (2007), inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

De maneira congênere, Dalmolin (2003) expressa que o domínio colonial, no campo político, religioso, militar e econômico, promovido por nações da Europa ocidental sobre outras nações acompanhou determinada visão e modelo de civilização universal. Na lógica do “colonizador a ocupação e o conseqüente domínio que desempenhavam constituía-se em ação legítima, um serviço prestado a Deus e à humanidade, visto que estavam criando condições para que ‘terras selvagens’ e ‘povos primitivos’ ascendessem ao que consideravam civilização” (DALMOLIN, 2003, p. 13, grifo do autor).

Fleuri (2003) e Dalmolin (2003) ressaltam que, no processo de colonização em países da América Latina, assim como em países de outros continentes, a concepção etnocêntrica foi tomada como justificativa para a escravização e o genocídio dos povos nativos. O continente americano foi tratado pelos invasores como terra de conquista/exploração e as culturas dos distintos povos indígenas foram desprezadas. Consequentemente, por não possuírem o modo civilizado de ver o mundo exigido pelos invasores, os indígenas foram proclamados incapazes e não aptos a exercer direitos, entre os quais o de posse sobre as terras que habitavam.

Santos (2007, p. 15) menciona que no campo do conhecimento, o pensamento abissal se traduz na concessão à ciência moderna do uso exclusivo “da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”. Essas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido com frequência bem notáveis, todavia o autor advoga que todas elas têm lugar deste lado da linha cuja linguagem científica, oriunda do pensamento moderno ocidental, foi legitimada de forma hegemônica. Assim, a visibilidade dessas formas de conhecimento assenta na invisibilidade de outras formas de conhecimento que não se atrelam a nenhuma delas. O autor relaciona como modos de conhecer, do outro lado da linha, que não se encaixam à referida visão: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses e indígenas. Nas palavras do autor, tais formas

desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. **Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica.** Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007, p. 5-6, grifo nosso).

Nota-se que o outro lado da linha, nas palavras de Santos (2007), compreende uma multiplicidade de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, concebidas como práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas, que na melhor das hipóteses serviriam como objetos de investigação científica. A rejeição e o estranhamento de tais práticas conduziram à própria negação da natureza humana dos seus agentes. “Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos” (SANTOS, 2007, p. 8).

As linhas abissais continuam a estruturar o conhecimento e o direito modernos. Santos (2007) argumenta ainda que, elas estão enraizadas no convívio e nas relações políticas e culturais que o Ocidente empreende no interior do sistema mundial, sustentando formas de violência e de injustiça. O autor então conclui que a luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser satisfatória, esta luta exige uma nova forma de pensar, um pensamento pós-abissal.

6.2 A educação escolar indígena no estado do Acre: a luta continua

A escola em comunidades indígenas pode ser compreendida como um espaço fronteiriço oportuno para o desenvolvimento de encontros e conflitos entre saberes. O cotidiano escolar representa este espaço no qual desdobra “a tensão e a explicitação entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas das comunidades” (DALMOLIN, 2004, p. 134).

Para facilitar a compreensão do leitor sobre o encadeamento hierárquico e cronológico dos dispositivos oficiais que compõem a política nacional referente à educação escolar indígena, foi elaborado um quadro com os referidos documentos. Ao todo, foram levantados 17 documentos que disciplinam a modalidade educacional em âmbito federal (Quadro 7).

Quadro 7 - Documentos oficiais produzidos na esfera Federal referentes à EEI

TIPO E TÍTULO DO DOCUMENTO	LOCAL E DATA	FINALIDADE/DESCRIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil.	Brasília, 5 de outubro de 1988.	Promulga a Constituição da República Federativa do Brasil pela Assembleia Nacional Constituinte.
Decreto n.º 26 de 4 de fevereiro de 1991.	Brasília, DOU de 05/02/1991, Seção 1, p. 2487.	Transfere a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil da Funai para o MEC e Secretarias de Educação dos estados e municípios.
Portaria Interministerial MJ e MEC n.º 559, de 16 de abril de 1991.	Brasília, DOU de 17/04/1991, Seção 1, p. 7084-7085.	Dispõe sobre a Educação Escolar para Populações Indígenas, regulamentando o Decreto n.º 26 de 4 de fevereiro de 1991.
Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.	Brasília, 1993.	Apresenta à sociedade brasileira a Política de Educação Indígena, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto, para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Brasília, DOU de 23/12/1996, Seção 1, p.27833-27841	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.	MEC/SEF, Brasília, 1998.	Apresenta pela primeira vez, no país, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental.

Parecer CNE/CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999.	Brasília, DOU de 19/10/1999, Seção 1, p.12.	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.	Brasília, DOU de 17/11/1999, Seção 1, p.19-20; republicado em 14/12/1999, Seção 1, p.58-59.	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Lei n.º 10.172, de 9 de 2001.	Brasília, DOU de 10/01/2001, Seção 1, p.1-21.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.	Brasília, DOU de 20/04/2004, Seção 1, p.1-4.	Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais.
Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009.	Brasília, DOU de 28/5/2009, Seção 1, p.23-24.	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.
Portaria n.º 734, de 7 de junho de 2010.	Brasília, DOU, de 08/06/2010, Seção I, p.16.	Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena.
Portaria n.º 1.155, de 17 de setembro de 2010.	Brasília, DOU em 20/9/2010, Seção 2, p. 11.	Designa membros para compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, instituída pela Portaria n.º 734/2010: I - representantes das instituições governamentais; II - representantes da sociedade civil; III - representantes indígenas das regiões do Brasil e do conselho nacional de educação.
Lei n.º 13.005/2014, de 26 de junho de 2014.	Brasília, DOU de 26/6/2014, edição extra.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB n.º 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015.	Brasília, DOU de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008.
Portaria n.º 66, de 16 de fevereiro de 2016.	Brasília, DOU, n.º 31, quarta-feira, 17 de fevereiro de 2016, Seção 2, p. 9.	Designa membros e suplentes para comporem a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).
Portaria n.º 392, de 10 de maio de 2016.	Brasília, DOU, quarta-feira, 11 de maio de 2016, Seção 1, n.º 89.	Altera a Portaria MEC n.º 66, de 16 de fevereiro de 2016, que designa os membros e suplentes para compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No estado do Acre identificamos os seguintes documentos que tematizam a educação escolar indígena (Quadro 8):

Quadro 8 - Documentos oficiais que regulam a EEI no estado do Acre

Tipo e título do documento	Local e data	Finalidade/descrição
Resolução CEE/AC n.º 273/2014.	Rio Branco – Acre, 19 de dezembro de 2014.	Altera as normas gerais para implementação da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito do estado do Acre.
Lei n.º 3.466/2018.	Rio Branco – Acre, 26 de dezembro de 2018.	Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena.
Lei n.º 3.467/2018.	Rio Branco – Acre, 27 de dezembro de 2018.	Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público.
Resolução CEE/AC n.º 352/2019.	Rio Branco – Acre, 26 de dezembro de 2019.	Aprova as Matrizes Curriculares adotadas pela Educação Escolar Indígena, nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Parecer CEE/AC n.º 44/2021.	Rio Branco – Acre, 9 de julho de 2021.	Aprova o Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das Escolas Indígenas do Acre.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Segundo Dalmolin (2004), as ações do Estado do Acre no sentido de atender à pressão do movimento indígena e cumprir a legislação educacional, tiveram início em 1999. Por conseguinte, no ano de 2000, o Estado assumiu a política de educação escolar nas comunidades indígenas, desenvolvendo o mapeamento completo das escolas instaladas em comunidades indígenas, o levantamento do quadro de professores destinados à modalidade, a demanda por escolas e por formação de professores.

No governo de Sebastião Afonso Viana Macedo Neves (Tião Viana), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi aprovada a Resolução CEE/AC n.º 273/2014, de 19 de dezembro de 2014, que altera as normas gerais para implementação da educação escolar indígena na Educação Básica no estado do Acre. O referido documento pauta-se nos princípios constitucionais da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A resolução n.º 273/2014 estrutura-se nos objetivos da educação escolar indígena expressos no Decreto Federal n.º 6.861/2009⁴⁶, com destaque para os seguintes aspectos:

⁴⁶ Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

valorização das culturas dos povos indígenas, afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; e, desenvolvimento de currículos e programas específicos, com a inserção de conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

A instituição da modalidade de ensino nos territórios acrianos se dará por iniciativa ou reivindicação das comunidades interessadas, com anuência e participação dos povos indígenas, constituindo-se como um dos elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, a sua localização em terras habitadas por esses povos, em conformidade com o Decreto Federal n.º 6.861/2009.

Conforme estabelece a resolução n.º 273/2014, o sistema de ensino deve assegurar a estrutura adequada às escolas indígenas, em consonância com a realidade local e com as necessidades dos estudantes, considerando os processos próprios de aprendizagem do público interessado. O documentado citado explicita que é de competência do sistema de ensino estruturar as escolas com laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, e demais equipamentos indispensáveis para a oferta de uma educação escolar que atenda às especificidades e às reivindicações dos povos indígenas.

No fim do mandato de Tião Viana foi aprovada a Lei n.º 3.466, em 26 de dezembro de 2018, que disciplina a gestão democrática intercultural no âmbito da educação escolar indígena. A gestão democrática das unidades escolares indígenas da rede pública estadual de educação básica do Acre será conduzida pelas seguintes diretrizes, conforme artigo 2º:

- I - garantia de centralidade da escola indígena no sistema;
- II - garantia da presença de todos os segmentos das comunidades indígenas nos processos de elaboração das políticas das escolas e em suas instâncias decisórias, bem como de estratégias de acompanhamento das ações a serem implementadas;
- III - gestão descentralizada com autonomia para as unidades escolares indígenas elaborarem e implementarem seus projetos político-pedagógicos e administrativos de forma intercultural, bilíngue e específica;
- IV - gestão de responsabilidade com definição clara de competências e efetiva participação nos diferentes processos de prestações de contas das ações desenvolvidas pelas unidades escolares indígenas;
- V - gestão de resultados com processos interculturais definidos para o acompanhamento e avaliação permanentes das unidades escolares indígenas; e
- VI - gestão estratégica voltada para a qualidade do ensino intercultural, com foco no acesso, na permanência e no sucesso do aluno, considerando a pertinência pedagógica nos âmbitos ambiental, territorial, cultural e linguístico de cada povo indígena em suas respectivas unidades escolares (ACRE, 2018a, p. 1-2).

Nota-se a partir das diretrizes citadas que a Lei n.º 3.466/2018a prescreve a garantia do planejamento participativo, presença e diálogo entre todos os segmentos das comunidades indígenas no que se refere aos processos de elaboração das ações políticas das escolas e/ou em

outras instâncias decisórias, assim como nos processos de acompanhamento das ações a serem implementadas.

A gestão democrática intercultural é definida pela Lei 3.466 da seguinte forma:

- a) é o processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão acerca das unidades escolares indígenas, organizado no interior das próprias aldeias, individualmente ou em conjunto, em uma ou várias terras indígenas ao mesmo tempo, contemplando a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, dos próprios alunos, lideranças indígenas, sábios tradicionais e docentes indígenas; e
- b) a gestão democrática intercultural deverá orientar a implementação das ações escolares e deve ser orientada para alcançar resultados pedagógicos, culturais e linguísticos, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos das escolas indígenas. Deverão ser envolvidos os aspectos pedagógicos interculturais, técnico-administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar e contará com o envolvimento das comunidades indígenas (ACRE, 2018a, p. 2).

A Lei de gestão democrática intercultural regulamenta que as escolas indígenas que optarem pela eleição como forma de escolha do diretor, deverão seguir o regimento eleitoral elaborado na esfera da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena para todas as escolas indígenas da rede pública estadual de educação básica do Acre.

Cabe notar, ainda, que a Lei 3.466/2018 referente à gestão democrática intercultural segue estrutura e princípios similares ao da Lei n.º 3.141, de 22 de julho de 2016, que dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares não indígenas da rede pública estadual de educação básica do Acre. Uma diferença observada, por exemplo, refere-se ao uso do termo “intercultural” inserido/usado na Lei 3.466/2018 para marcar a diferença do processo de gestão que deve ocorrer nas escolas indígenas.

É importante frisar que não é o objetivo deste trabalho tratar sobre a gestão democrática intercultural nas escolas indígenas do Acre. Assim, registramos que devido a importância do tema, caberia um estudo mais aprofundado sobre o conceito de gestão estratégica voltada para a qualidade do ensino intercultural e, nesse sentido, o que caracteriza/constitui uma gestão escolar indígena de qualidade a partir da Lei 3.466/2018, e/ou na visão da comunidade indígena.

Outro documento oficial aprovado na esfera estadual foi a Lei n.º 3.467, em 27 de dezembro de 2018, que fixa a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público. Nos artigos primeiro e quinto, o documento detalha que as ações referentes à educação escolar indígena estão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC):

Art. 5º A SEE deverá assegurar no âmbito do magistério público estadual indígena o adequado atendimento às necessidades e especificidades pedagógicas, formativas, administrativas, financeiras, estruturais, de alimentação e transporte que garantam a

oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural em todas as etapas e modalidades (ACRE, 2018b, p. 2).

Compõe o magistério público indígena conforme a Lei 3.467/2018b: os profissionais indígenas da educação no cargo de professor que atuam na docência intercultural (monolíngue em língua indígena ou portuguesa; bilíngue ou multilíngue); e os profissionais nas funções de suporte pedagógico à docência, à coordenação e gestão/direção escolar, em unidades escolares indígenas e centros de formação de professores indígenas vinculados à rede pública de ensino.

Constituem-se como princípios da educação escolar indígena na rede pública de ensino do Acre, conforme transcrição do artigo 7º:

I - o compromisso com a criação e aplicação de mecanismos interculturais para atingir os objetivos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais das escolas indígenas e dos projetos comunitários de educação escolar de cada povo indígena;

II - a valorização das línguas, culturas, conhecimentos tradicionais, a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas dos povos indígenas no processo de escolarização em aldeias;

III - os saberes e práticas indígenas devem ser base a outros conhecimentos, valorizando os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar o saber de cada povo indígena;

IV - a autonomia e a identidade educacional indígena, com o desenvolvimento de metodologias e modelos diferenciados, interculturais, bilíngues e multilíngues de educação escolar;

V - o pleno exercício da cidadania, assegurando ao aluno indígena a formação intercultural de qualidade;

VI - a ampla participação comunitária na tomada de decisões para a gestão educacional, levando-se em consideração e reconhecendo as formas tradicionais de organização social e política dos povos indígenas em diálogo com o sistema de ensino público estadual;

VII - o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

VIII - compromisso com a profissionalização do exercício do magistério público indígena;

IX - garantia de acesso, permanência e conclusão com êxito do professor indígena na formação docente;

X - a articulação dos diversos contextos formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;

XI - a avaliação como um dos elementos que compõe os processos de ensino e aprendizagem e estratégias didáticas interculturais e específicas;

XII - a participação da sociedade civil organizada indígena e de apoio às populações indígenas na construção da política de educação escolar indígena; e

XIII - a consulta livre, prévia e informada, como mecanismo essencial para o planejamento e execução das ações educacionais, dirigida aos povos indígenas (ACRE, 2018b, p. 3-4, grifo nosso).

Dentre os princípios da educação escolar indígena nota-se que o inciso III, do artigo 7º, da Lei 3.467/2018b, faz referência à valorização das formas de conhecer, investigar e sistematizar o saber dos distintos povos indígenas, considerando que os saberes e práticas indígenas devem ser base (cerne) em relação a outros conhecimentos; e o inciso VI estabelece como preceito regulador a participação abrangente da comunidade indígena na tomada de

decisões e gerenciamento das ações educacionais, assim como o reconhecimento das formas tradicionais de organização social e política dos povos indígenas em diálogo com a rede pública estadual de ensino.

Nesse sentido, podemos observar que a legislação que tematiza a educação escolar indígena no estado do Acre preconiza a valorização dos saberes indígenas e a ampla participação dos agentes interessados no processo de definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam. No entanto, os estudos de Cunha (2009) e Falcão (2019) relacionados à educação escolar indígena no estado Acre apontam que a escola, no contexto do território indígena, tem se caracterizado como uma instituição predominantemente indigenista. Como indigenista Falcão (2019) se refere àquela ou àquela que atua em favor dos indígenas, a partir de instituições governamentais ou não-governamentais.

As Matrizes Curriculares da educação escolar indígena (Ensino Fundamental I e II; e Ensino Médio) aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Acre (Resolução CEE/AC n.º 352/2019; Anexo), demonstram a forma como o currículo tem sido estruturado nos territórios indígenas e quais conteúdos/disciplinas têm sido priorizados e disponibilizados para as escolas. Nesse sentido, há de se perguntar: “quais e *quantum* desses saberes incorporados ao currículo são externos (ou não são próprios)? Quais e *quantum* deles estão sendo apropriados (ou sendo impostos)? Quais as estratégias pedagógicas priorizadas (ou ignoradas)?” (SECCHI; PRATES, 2015, p. 118-119).

O programa curricular das escolas indígenas do Acre formulado pelo sistema de ensino do Estado, tem sua base no modelo ocidental de escola, e é uma configuração anterior e pensada “exteriormente à participação das sociedades indígenas, limitando-as apenas ao seu cumprimento” (SECCHI; PRATES, 2015, p. 121). Os autores sublinham que essa perspectiva se encontra evidenciada também na LDB, em seu Art. 79, ao propalar que os programas das escolas indígenas serão planejados pelas agências externas com a “audiência” das comunidades indígenas, quando deveria ser o inverso: as comunidades indígenas planejarem e gerirem os seus programas com a audiência do Poder Público, dos conselhos e da academia (SECCHI; PRATES, 2015).

O estudo de Falcão⁴⁷ (2019) enfatiza que há uma grande dissonância em relação ao que está postulado pelos documentos oficiais e o que acontece na prática no ambiente escolar,

⁴⁷ Chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND) da Secretaria de Estado de Educação do Acre. Também atuou como membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) por 13 anos, e posteriormente, na Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/CEI). Falcão (2019, p. 15) afirma que atuando na Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEE/AC foi possível acompanhar “do lado estatal, os encontros e desencontros das políticas educacionais para os povos indígenas”.

prevalecendo “uma tensão constante entre a cultura local e a cultura escolar, com seus modos de organização pedagógica e os sistemas de disciplina e controle inerente a uma rígida burocracia institucional” (FALCÃO, 2019, p. 114).

Entre os problemas vivenciados pelas escolas no contexto do território indígena no Acre, Falcão (2019) destaca os seguintes: a dificuldade, por parte dos agentes políticos, gestores e técnicos não indígenas, em compreender as especificidades culturais dos povos indígenas; distanciamento entre o prescrito no plano legislativo e a consecução das políticas educacionais; fragmentação/intermitência dos processos de formação de professores em ensino médio (magistério indígena) e de formação continuada promovidos pela SEE; ausência de acompanhamento pedagógico aos professores indígenas em suas respectivas escolas; e “a inexistência de uma política de valorização e profissionalização dos professores indígenas, com a promoção de concursos públicos adequados às especificidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas, como preconiza a legislação” (FALCÃO, 2019, p. 115).

Com relação à promoção de concursos públicos para professores indígenas, o último edital para processo seletivo simplificado (contrato temporário) foi publicado em fevereiro de 2018. O seletivo disponibilizou 150 vagas para candidatas indígenas com formação de nível médio e superior para provimento de vagas nos seguintes municípios do Acre: Feijó, Tarauacá, Assis Brasil, Sena Madureira, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo, Cruzeiro do Sul, Santa Rosa do Purus, Porto Walter e Mâncio Lima. A seleção dos candidatos ocorreu em uma única fase por meio de análise curricular.

Em 2016, Francisca Arara⁴⁸, coordenadora da Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opia), publicou um texto no qual discute os principais desafios da educação escolar indígena do Acre. Em seu relato, Francisca sintetiza as principais fragilidades levantadas pelos professores indígenas:

Para nós, professores, um dos grandes problemas é que **a maioria das decisões nas esferas de governo é tomada sem a nossa participação e sem consulta aos povos indígenas**. Muitas vezes nem a informação chega até nós, quanto mais a consulta livre prévia e informada. Muitos temas que discutimos não são levados em conta. É uma falta de preparo dos governos para nos ouvir. Entendemos que muitos problemas que

⁴⁸ É do povo Arara e liderança reconhecida na defesa dos povos indígenas. Foi nomeada, no dia 26 de janeiro de 2023, como Assessora Especial Indígena pelo governador do estado do Acre Gladson Cameli. Francisca Arara atua na causa indígena há mais de 20 anos. Iniciou sua carreira como professora indígena em sua aldeia quando estava com 11 anos. Foi presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opia) entre 2005 a 2019. Foi assessora Política da Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre (Amaaiac). É licenciada em pedagogia em ciências da natureza pela Universidade Federal do Acre (Ufac) no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/governo-nomeia-francisca-arara-como-assessora-especial-indigena/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

hoje os professores e mediadores enfrentam é pela falta de formação para professores e também dos técnico-administrativos e coordenadores de ensino. Na verdade, entendemos que é a falta de valorização da carreira de professor indígena. Nos últimos encontros de professores, levantamos alguns desafios que estamos nos preparando para resolver, pois: falta concurso específico para professores indígenas no estado do Acre e vontade política para resolver essa situação dos contratos provisórios; falta formação inicial e continuada para os professores indígenas; não tem recurso garantido na SEE para a formação de professores. Desde que a CPI-Acre deixou de fazer a formação ficou um vazio, sem ter uma escola de formação de professores indígenas para o magistério com cursos todos os anos e com turma regular; falta apoio e condições da SEE para fazer os acompanhamentos pedagógicos das escolas indígenas; falta planejamento específico de acordo com a oralidade e os protocolos de cada povo; falta atenção e melhor discussão sobre os critérios para contratação de professores; muitos alunos migrando para estudar nos municípios; desrespeito de muitos técnicos não indígenas dos municípios com a OPIAC (Francisca Arara, In: CPI-AC, 2016, grifo nosso).

Nota-se que as fragilidades no que se refere à estruturação da escola indígena mencionadas por Falcão (2019) são similares aos problemas citados por Francisca Arara (2016). Tais questões explicitam que ainda há muito a ser feito para o alcance do projeto de educação baseado no reconhecimento/valorização de outros saberes e, sobretudo, que atenda aos anseios e necessidades do público interessado.

Gersem Luciano Baniwa⁴⁹ (2017) afirma que não é possível falar em educação escolar indígena sem antes questionar a base epistemológica que define os processos formativos. Nesse sentido, é necessário romper com a maneira única de ver o mundo, de refletir/avaliar as experiências entre os seres vivos e de produzir conhecimento. Gersem Baniwa (2017) argumenta que “uma forma única, padronizada e hegemônica de pensar rege a educação e a produção acadêmica, o que corresponde a uma epistemologia forjada pela Ciência Moderna no contexto da colonização de territórios, povos e culturas, iniciada no século XV e ainda não cessada”.

Nessa direção, o desafio da escola indígena e de seus agentes é encontrar o ponto de equilíbrio, a coexistência/co-presença, entre a valorização dos saberes indígenas no mesmo nível dos saberes científicos e tecnológicos. Isto implica, na visão de Santos (2007), o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Assim, é necessário renunciar a qualquer epistemologia geral, que supostamente atenderia a todos de forma universal.

Santos (2007) acrescenta que a compreensão da sustentação do pensamento abissal é basilar para se iniciar a reflexão/ação para além dele. “Sem este reconhecimento, o pensamento

⁴⁹ Fala de Gersem Baniwa durante a Conferência realizada no dia 26 de julho de 2017. Reportagem produzida por Patrícia da Veiga. Data de publicação: 28 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 9 fev. 2023.

crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame” (SANTOS, 2007, p. 22). E pensar em termos não-derivativos significa, na visão do autor, produzir formas de pensamento a partir da perspectiva do outro lado da linha, pelo fato de o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. O pensamento pós-abissal

confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. **A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento** (SANTOS, 2007, p. 22-23, grifo nosso).

Por esse viés, a ecologia de saberes incita à reflexão crítica em relação à diferença entre a ciência como conhecimento estanque/exclusivo/monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. O pensamento pós-abissal tem como premissa a diversidade epistemológica do mundo e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do científico, sem hierarquização de saberes; com possibilidades de correlações de forças menos assimétricas e desiguais.

Um problema visualizado durante a pesquisa, envolve o “ideal” de escola pensado pela política estatal com o olhar de fora para atender os distintos povos. Que escola interessa aos povos indígenas do Acre? E o que eles esperam dessa escola? São questões complexas e não cabe a nós, de maneira simples, deliberar sobre elas. Quem poderá responder (ou não) são os próprios povos indígenas interessados na educação escolar em seus territórios.

Assim, é necessário a adoção de uma dinâmica que instigue a reflexão das comunidades para que os próprios indígenas possam discutir seus projetos e proposições de escola. Para que isso aconteça, ao menos uma indagação pode ser feita junto às comunidades: “Que escola indígena precisamos para fortalecer a nossa cultura, dominar novos conhecimentos, ampliar a nossa autonomia e sermos construtores de uma sociedade mais justa, saudável e feliz?” (SEDUC, 2012, p. 251). As respostas à essa questão renderão bons frutos e poderão ser organizadas por eixos temáticos de modo que facilite a visualização dos conteúdos e associação aos componentes curriculares.

Segundo Gersem Baniwa (2013), cada comunidade indígena tem sua escola, algumas com um viés mais tradicional, colonial, porque assim o querem ou em um dado contexto histórico decidiram por tal modelo de escola. Todavia, os povos indígenas podem repensar suas pedagogias e mudar de opinião, formulando outras propostas que correspondam às suas realidades e formas de produção de conhecimento em constantes mudanças.

Vale ressaltar ainda que a educação escolar não se restringe ao espaço físico, com prédio de alvenaria (ou qualquer outro material), pensado/construído enquanto ação estratégica da política estatal. Os povos indígenas podem escolher trilhar outros caminhos e optar pelo uso dos espaços que a aldeia disponibiliza, como: “os espaços comunitários, espaços de cerimônias, ambientes de trabalho, da pescaria, da caça, do dia a dia, momentos dos rituais, dos contos que acontecem” (BANIWA, 2013, p. 135). Porém, tais alternativas citadas como possibilidades “outras” de espaços pedagógicos, não devem servir como argumento para que o Poder Público não cumpra com a legislação conforme dispõe o artigo quinto⁵⁰ da Lei 3.467/2018b, com isso, precarize o projeto de educação escolar desejado pelos povos indígenas.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, produziu um cenário de expectativas aos movimentos indígenas e indigenistas, após retrocessos e descasos praticados pelo governo Bolsonaro em relação aos direitos dos povos indígenas garantidos pela CF/1988, em especial na área ambiental e assistência à saúde. Na visão do indígena Kleber Karipuna é necessário reestabelecer a Funai de suas funções e promover fortalecimento das políticas ambientais:

estamos em um momento muito propício para que os povos indígenas assumam o protagonismo, com a nomeação de representações indígenas que retomem a demarcação de terras, criem grupos de trabalho e voltem a esquentar a discussão sobre política nacional de gestão territorial das terras indígenas (Kleber Karipuna [Entrevista concedida a] Ariene Susui, 7/12/2022).

A criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI) abre caminhos para a configuração de um espaço de diálogo com a possibilidade de efetivação de uma política que atenda os preceitos constitucionais estabelecidos nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, os quais preconizam a valorização das diferenças étnicas, culturas, línguas e tradições e a demarcação de todas as terras como direito fundamental, originário e inalienável. Os indígenas e suas lideranças esperam que as decisões sejam tomadas em conjunto e que a gestão política no governo Lula possa dialogar e respeitar as formas de deliberação de cada povo indígena.

A nomeação de algumas lideranças também sugere a participação mais efetiva dos povos indígenas no processo de formulação de políticas públicas em prol da vida indígena. Entre as lideranças nomeadas para cargos institucionais importantes estão: Sônia Guajajara, nomeada para o cargo de ministra dos Povos Indígenas; Joenia Wapichana, nomeada presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai); e Weibe Tapeba, indicado para a Secretaria

⁵⁰Conforme artigo 5º da Lei 3.467/2018, a SEE deverá assegurar no âmbito do magistério público estadual indígena o adequado atendimento às necessidades e especificidades pedagógicas, administrativas, financeiras, estruturais, de alimentação e transporte nas comunidades indígenas em todas as etapas e modalidade da EEI.

Especial da Saúde Indígena (Sesai). Após essas nomeações, Lula revogou o decreto que consentia o garimpo em terras indígenas e retificou o nome Fundação Nacional do Índio (Funai) para Fundação Nacional dos Povos Indígenas, propostas pelo Grupo de Trabalho (GT) dos Povos Indígenas, que atuou no governo de transição (SOBREIRA, 2023).

Conquanto haja uma outra configuração política com o protagonismo de lideranças indígenas e o planejamento de ações a serem executadas com vistas a assegurar o que preconiza a CF/1988, as violências praticadas contra os povos indígenas, as invasões de terras e as mais variadas formas de violações não cessarão, a não ser que medidas incisivas contra os criminosos sejam adotadas e aplicadas de fato (LIEBGOTT, 2023).

Portanto, os desafios para a implementação de uma política articulada junto aos povos indígenas a partir da perspectiva do outro lado da linha (dos indígenas), especialmente depois de quatro anos de degradação e desmonte do Estado, são grandiosos e diversos. Ainda assim, é um tempo para a retomada das esperanças, de aprender a caminhar por outras veredas e de sonhos possíveis de serem trilhados. A luta pelo bem viver e pela educação escolar que atenda os propósitos dos distintos povos indígenas continua, com outras cores e uma nova flama.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral deslindar as políticas públicas elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988 que tratam e fundamentam a educação escolar indígena no estado do Acre. Para nos conduzir nessa caminhada, alguns objetivos específicos foram delineados durante a trajetória, no intuito de atingir a finalidade deste estudo.

Imergimos na trama da historicidade acerca da educação escolar indígena no Brasil, e a partir dela, instigamo-nos a compreender as perspectivas e finalidades da educação ofertada aos indígenas até a fase histórica em que o acesso à educação escolar por esses povos passou a ser vislumbrado como um instrumento de reafirmação identitária e de sustentabilidade das comunidades. Com isso foi possível depreender a existência de três perspectivas educacionais: assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e reafirmação identitária (pós CF/1988), conforme a classificação de Feitosa (2018).

Identificamos que entre os séculos XVI e XIX predominaram as concepções e práticas de catequese e de civilização na organização educacional para os povos indígenas. Nesse sentido, a escola serviu como um mecanismo de imposição da cultura europeia, haja vista que o modelo educacional nessa perspectiva contrapunha ao processo educacional propriamente indígena, sendo que o primeiro, desconsiderava as culturas, línguas, costumes e tradições indígenas.

Na primeira perspectiva, o projeto missionário e colonizador desenvolveu um processo de educação centrado na ação de apagamento/diluição das diferenças entre os homens, negando-lhes a alteridade e suas formas de existência. A educação promovida pelos jesuítas nos aldeamentos serviu de instrumento de imposição de valores alheios, tendo como elementos balizadores a fé cristã católica, hábitos e modo de vida europeus, o que implicou a negação das práticas culturais desses povos e a imposição do padrão Ocidental.

As relações históricas estabelecidas entre os colonizadores e os povos indígenas do Brasil, demonstram que a educação escolar foi usada como ação política que visava atender aos interesses da desocupação/ocupação das terras indígenas. De forma mais branda ou melindrosa essa finalidade se estenderá até a segunda perspectiva, reconhecida como integração (1910-1987), baseada na ideia de incorporação dos indígenas à sociedade nacional, levando-lhes a cumprir os deveres de um cidadão útil, apto para o trabalho na visão do Estado brasileiro.

A terceira perspectiva, reafirmação identitária, é inaugurada pela Constituição Federal de 1988, e emerge com o propósito intercultural de respeito e valorização da diversidade sem sobreposição de culturas. Aqui, o acesso à escola será abraçado pelos indígenas que demandam

a educação, como um instrumento para a defesa dos seus direitos, alicerçados no pressuposto que o conhecimento escolar não pode ser imposto e nem produzido de forma unilateral, mas deve ser fruto de uma construção coletiva, considerando-se as diferenças internas de cada povo, as vozes indígenas, sobretudo, a garantia de sobrevivência e o bem viver de cada comunidade.

É importante frisar que realizar a periodização da educação escolar indígena no Brasil não é uma tarefa simples, e exige muita habilidade do pesquisador no sentido de organizar os elementos históricos que explicarão o fenômeno que se propôs na investigação. Nesse processo é necessário definir o limite, estabelecer os cortes entre as fases de transição, onde inicia ou termina um período no fluxo dos acontecimentos. A partir da literatura examinada, verificamos que a questão da periodização e das perspectivas da educação escolar indígena (assimilação, integração e reafirmação identitária) é um tema ainda pouco explorado nos estudos acadêmicos. Assim, não excluimos que outras formas de periodização da educação escolar indígena podem ser admissíveis.

Realizamos o levantamento das políticas públicas mais expressivas que asseguram a educação escolar indígena no Brasil. A CF/1988 e os instrumentos normativos subsequentes que alicerçam a educação escolar indígena preconizam a garantia de uma escola indígena diferenciada, conduzida pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Com base nos estudos teóricos e nos documentos levantados verificamos que os dispositivos oficiais difundem a valorização dos povos indígenas, suas línguas e formulação própria de saberes, no entanto, a legislação brasileira que preconiza a garantia desses direitos educacionais aos indígenas, é a mesma que os cerceia ao pleno acesso à educação diferenciada em razão dos elementos burocráticos, administrativos e limitações de financiamento sobrepostos à escola, sendo esta uma instituição social herdada, em sua totalidade, com base na cultura ocidental. Desse modo, são muitos os desafios a serem enfrentados para a estruturação do almejado projeto de escola que atenda às necessidades educacionais dos distintos povos indígenas do Acre, aos interesses e autodeterminação desses povos.

As ações políticas empreendidas no governo 2019-2022 e suas reverberações nas políticas públicas que contemplam os povos indígenas, sobretudo, as que tratam da educação escolar indígena, demonstraram o enfraquecimento das instâncias deliberativas e/ou decisórias de participação popular na formulação de políticas públicas. Um dos órgãos de caráter consultivo que sofreu impacto com o Decreto n.º 9.759/2019 assinado por Bolsonaro, foi a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), instituída pela Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010, cuja função era assessorar o Ministério da Educação na

formulação de políticas na área da educação escolar indígena, composta por representantes da sociedade civil, povos indígenas e representantes governamentais nomeados pelo Ministro de Estado da Educação. Desse modo, as ações políticas do governo presidencial 2019-2022, não raro inconstitucionais, convergiram no sentido de fragilizar o acesso ao direito à educação, à cultura, à saúde e, principalmente, à terra, por meio do congelamento dos processos de demarcação, incentivo à exploração e ao garimpo ilegal das terras indígenas, enfraquecimento dos órgãos de defesa e pela criação de leis inconstitucionais em detrimento da humanidade indígena.

A partir da análise bibliográfica e documental identificamos os principais agentes da educação escolar indígena no estado do Acre. A instituição da educação escolar no estado do Acre está imbricada aos movimentos de luta dos povos indígenas. Assim, participaram como agentes nesse processo: patrões seringalistas, indígenas seringueiros, Igreja Católica, padre Paolino Baldassari, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), povos indígenas (Madija, Huni Kuĩ, Shanenawa, Katukina, Arara e os Jamamadi), Funai, Cimi, União das Nações Indígenas do Acre e sul do Amazonas (UNI), missionários da Operação Amazônia Nativa (OPAN), Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (OPIRE), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), Escola da Floresta da Comissão Pró-Índio, Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE).

Também participaram desse processo, a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), doravante Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), e os próprios estudantes, professores e movimentos de mulheres indígenas que se aliam às organizações políticas em prol dos seus direitos.

As demandas educacionais formuladas por lideranças indígenas Huni Kuĩ (Kaxinawá) junto aos setores da sociedade acreana, como a Funai e a entidade não-governamental Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) também foram responsáveis pela organização, em fevereiro de 1983, do I Curso de Formação de Professores e Agentes de Saúde Indígenas, com duração de três meses. O curso teve a participação de 25 jovens bilíngues pertencentes aos povos Huni Kuĩ (Kaxinawá), Katukina, Manchineri, Apurinã, Yawanawá e Yaminawa (MONTE, 1996).

O projeto de educação escolar indígena no estado do Acre no primeiro ano de sua gênese desenvolveu-se como uma experiência autônoma e comunitária, sem financiamento das instituições públicas do Estado. No início, foram as próprias lideranças interessadas que selecionaram os professores e financiaram o I Curso para os docentes indígenas com recursos da produção extrativa e agrícola.

A partir do segundo ano das atividades educacionais junto aos indígenas, a equipe da CPI-AC adquiriu fontes de financiamento nacionais e internacionais de recursos humanos e financeiros para a produção de materiais, publicação de cartilhas, continuidade dos cursos, assessoria às escolas que estavam sendo instituídas nas aldeias e outras demandas.

Em direção à institucionalização da escola indígena em 1985, a CPI-AC assinou um convênio com a Funai e a SEE-AC, e a partir dele foi garantida a inclusão de 21 professores indígenas e suas respectivas escolas no sistema estadual de ensino fundamental com apoio financeiro Federal. Esse convênio possibilitou o passo seguinte: a construção de uma proposta diferenciada, com garantia do ensino das línguas maternas dos distintos povos indígenas. Em 1990, Nietta Lindenberg Monte coordenou em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) uma pesquisa cuja finalidade era a sistematização da proposta curricular do projeto de educação da CPI-AC, com formulação do currículo bilíngue e intercultural (MONTE, 1996).

Ao olharmos para a educação escolar indígena enquanto política do Estado, verificamos as fragilidades da estruturação da escola indígena nas falas de algumas lideranças indígenas apresentadas neste trabalho. Tais questões explicitam que ainda há muito a ser feito para o alcance do projeto de educação baseado no reconhecimento/valorização de outros saberes e, sobretudo, que atenda aos anseios e necessidades do público indígena interessado.

Prepondera a falta de diálogo com as populações e lideranças indígenas, a inércia e/ou descaso em atender as demandas e possibilitar a participação plena/efetiva desses povos e comunidades tradicionais. Estabelecer o diálogo entre saberes, sem hierarquizá-los, e respeitar os modos de ver o mundo desses coletivos, é o primeiro passo para a valorização e reconhecimento da diversidade cultural presente na rotina escolar e em cada território indígena. É necessário ouvir os povos interessados na educação escolar em seus territórios, e abrir espaço para que eles mesmos possam gerenciar seus modos de transmissão e de elaboração de conhecimentos.

Mesmo com a atuação de representantes dos povos indígenas nos movimentos sociais e nos órgãos colegiados que assessoram o MEC na formulação de políticas junto às comunidades, sabe-se que a execução dessas ações percorre um longo processo até a efetivação do almejado projeto de escola que atenda às necessidades indígenas. São inúmeros os desafios a serem enfrentados para a consolidação da educação escolar reivindicada pelos povos indígenas. Um deles refere-se ao reconhecimento e manutenção da escola indígena como categoria própria e distinta das demais do sistema de ensino tal como preconiza a legislação. Outro desafio remete a questões que envolvem a criação da categoria professor indígena, com

promoção de concurso público, isonomia salarial e o processo de formação e profissionalização desses professores.

Também é necessário mais investimento público e adoção de serviços que possam atender as demandas e necessidades específicas das escolas em áreas mais remotas. Existe escola indígena no estado do Acre que não dispõe de espaço físico próprio para funcionar, com isso as aulas acabam ocorrendo em locais improvisados pela comunidade.

Segundo o DEEIND/SEE a localização de algumas escolas indígenas gera muitos gastos financeiros, em virtude da dificuldade de acesso aos locais mais longínquos. Com isso algumas escolas indígenas no Acre estão sem acompanhamento pedagógico desde 2014, em decorrência das dificuldades de acesso aos territórios e da falta de investimentos financeiros.

É importante ressaltar, ainda, que os direitos indígenas assegurados em vários instrumentos jurídicos, visam a atender a realidade escolar nos territórios indígenas, ignorando-se o contexto das escolas comuns (não indígenas) que recebem um número significativo de alunos de distintos povos.

Contudo, nota-se que o discurso histórico de conversão e salvação do indígena por meio da religião foi substituído pelo discurso constante no sistema capitalista que legitima um modelo de cidadão constituído de direitos e deveres. Como afirma Orlandi (2008) toda linguagem é política porque o sentido aponta sempre em uma direção. Aquilo que não se diz faz parte necessariamente do que é dito.

A necessidade expressa de instituir e reafirmar em vários documentos normativos um processo de educação em que haja “a valorização” da língua materna de cada comunidade indígena, pressupõe a possibilidade de se dizer que “não há valorização” da língua materna dos povos indígenas e de suas culturas e formas de saberes na prática escolar.

Assim, longe de exaurir as questões que envolvem a presente discussão, sugere-se a continuidade do estudo com o olhar direcionado para os aspectos que envolvem a formação continuada do professor indígena, o processo de produção dos materiais para a modalidade, financiamento das escolas e, por fim, a responsabilização dos entes federados na garantia de uma educação escolar que atenda aos interesses dos distintos povos indígenas do Acre.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anna Lúcia Leandro de. **Viajando entre vozes e memórias dos povos da floresta** – leituras da educação profissional indígena no Acre. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Rio Branco - Acre, 2011.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- AMBROSIO, Nicolay. Sem homologação, sem proteção. **Amazônia Real**. 23 jan. 2023. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/especiais/100-dias-demarcacoes/>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: Catequese e educação. para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 1998, v. 13, n. 37 [Acessado 21 mar. 2022], pp. 101-114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000200006>>. Epub 11 nov. 1998. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000200006>.
- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Diretório dos Índios entre recepções, traduções e novas operações historiográficas. **Saeculum – Revista de História**, v. 26, n. 44, p. 281-289, 2021.
- ARARA, Francisca. In: Comissão pró índio do Acre (CPI-AC). **Abril no Acre Indígena 2016** – Educação Escolar Indígena no Acre e seus desafios atuais. 10 abr. 2016. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/abril-no-acre-indigena-2016-educacao-escolar-indigena-no-acre-e-seus-desafios-atuais/>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUDA, Gabriel de. **O Estado eficaz: respostas do liberalismo para a desigualdade e a miséria**. São Paulo: Maquinaria Sankto, 2021.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Fronteiras e identidades: os Manchineri e os Jaminawa na tríplice fronteira Brasil-Bolívia-Peru. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Sociedadeecultura/2010/vol13/no1/2.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. [Entrevista concedida a] Patrícia da Veiga. 26 jul. 2017. **A Gramática das Teorias Interculturais e o Império das Epistemologias Coloniais na Formação Superior**. Publicação em: 28 jul. 2017. III Congresso Internacional Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina. Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. [Entrevista concedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da

Temática Indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr., Campo Grande – MS, 2007.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. “Escola Sem Partido”: ativismo político liberal conservador, *Think Tank* e “grupos de pressão” à direita, no Brasil sob o Governo de Bolsonaro. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima [et al.] (org.). **(De) formação na escola: desvios e desafios**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Introdução Francisco Achcar. Vocabulário: equipe de professores do Colégio Objetivo. São Paulo: Objetivo – CERED, 1996.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação bilíngue, linguística e missionários**. 1993. Disponível em: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/583/1/B%20MPEG%20Ant%209%282%29%201993%20BARR OS.pdf>. Acesso em: 13 abril 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História** [online]. 2010, v. 30, n. 60, pp. 55-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>>. Epub 26 maio 2011. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>. Acesso em: 14 abril 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo, 2002. – (Estante USP: Brasil 500 anos; 7).

BOGÉA, Diogo. **Psicologia do Bolsonarismo: por que tantas pessoas se curvam ao mito?** Oficina de filosofia, 2021. (*ebook*)

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: **Povos indígenas & educação**. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOSI, Alfredo. “As flechas opostas do sagrado”. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 20)

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.

CASTELLO BRANCO, José Moreira Brandão. **O gentio acreano**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 207, abr./jun., 1950.
<http://www.etnolinguistica.org/biblio:branco-1952-genti>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASTILHO, Mariana Moreno. **José Veríssimo e o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTAN): os limites da permeabilidade do indígena no corpo nacional**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 8 abril 2022.

CAVALCANTI, Francisco Carlos da Silveira. Formação socioeconômica do estado do Acre. In: CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio (org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. – (Coleção Formação Regional da Amazônia, v. 2).

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751 – 1798)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2005.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DO ACRE (CPI-AC). **Índios isolados**. 2021. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/indios-isolados/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Em 2019, terras indígenas foram invadidas de modo ostensivo de norte a sul do Brasil. **Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019**, 29 set. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invadidas-modo-ostensivo-brasil/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da. **O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Acre, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 133-154.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **As funções ocultas da escola em contextos indígenas**. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas, SP. Resumos do 16º COLE. Campinas, SP: ALB, 2007.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. **Tellus**, Campo Grande – MT, ano 3, n. 4, p. 11-25, abr. 2003. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/58>. Acesso em: 22 jan. 2022.
 DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i4.58>

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: Edufac, 2004.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta**: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Tocantins – Campus Universitário de Palmas. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Palmas, TO, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. Violência, luta e resistência: historicidade da educação rural à educação escolar indígena. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6233, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6233>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar; BIAVATTI, Cidiclei Alcione. O dueto: educação indígena e educação escolar indígena. In: SILVA, Ellery Henrique Barros da; ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa (org.). **Diálogos Interdisciplinares em Educação, Saúde & Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, e-Publicar, 2020.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, (Rev. Bras. Educ., 2003 (23)), 16–35. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação escolar indígena**: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu. Curitiba: Juruá, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURTADO E FREIRE, João Victor de Farias. **Da assimilação a conquista do direito à diferença**: educação escolar indígena no Brasil. Monografia. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2013.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo** [online]. 2007, v. 12, n. 23. Acesso: 9 Mar. 2022, pp. 23-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>>. Epub 16 maio 2008. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História** [online]. São Paulo, 2000, v. 20, n. 39, p. 13-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>>. Epub 19 Out 2000. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GAVAZZI, Antônio; RESENDE, Marcia Spyer (org.). **Atlas geográfico indígena**. 2. ed. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1998.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **A filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo, LeYa, 2019. (*ebook*).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOVERNO DO ESTADO ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN). **Acre em Números 2017**. Disponível em: <http://acre.gov.br/acre-em-numeros/>. Acesso: 23 jan. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e das Políticas Indígenas (SEMAPI). Meio Ambiente e Floresta. **Divisão de Áreas Naturais Protegidas e Biodiversidade**. Disponível em: <http://semapi.acre.gov.br/divisao-de-areas-naturais-protetidas-e-biodiversidade/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

HAS, Murilo. Derrubada aos direitos dos povos indígenas: atenuantes promovidas pelo governo bolsonarista e pela pandemia da covid-19. **Humanidades & Inovação**. 15 dez. 2020, v. 7, n. 19, Direitos Humanos I. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3804>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo**: Correrias, Trabalho e Civilização no Alto Juruá. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/ PPGAS, 2008.

INÁCIO, Magna. Poder Executivo: presidência e gabinete. In: **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. AVRITZER, Leonardo; KERCHÉ, Fábio; MARONA, Marjorie (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (*ebook*)

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. **Direitos Constitucionais dos índios**, 2018. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3oDireitos constitucionais dos índios](https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3oDireitos%20constitucionais%20dos%20%C3%A9ndios)>. Acesso em: 25 fev. 2021.

KARIPUNA, Kleber. [Entrevista concedida a] Ariene Susui. Agenda 2023: Para lideranças indígenas, Lula deve priorizar demarcação, fortalecer Funai e expulsar invasores. **Repórter Brasil**, Manaus (AM), 07 dez. 2022. Disponível em:

<https://reporterbrasil.org.br/2022/12/agenda-2023-para-liderancas-indigenas-lula-deve-priorizar-demarcacao-fortalecer-funai-e-expulsar-de-invasores/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KAXINAWÁ, J. M.; IGLESIAS, M. P. Huni Kuĩ (Kaxinawá). *In*: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM). **Povos indígenas no Acre**. Rio Branco: FEM, 2010.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima. [Entrevista concedida a] **Agência Brasil**. Pesquisador é primeiro índio a receber título de doutor em linguística pela UnB. Publicado por Maíra Heinen, em 19 fev. 2014, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/pesquisador-primeiro-indio-receber-titulo-de-doutor-em-linguistica-pela->. Acesso em: 14 fev. 2023.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo Maná et al. **Índios no Acre: organização e história**. Acre, Comissão Pró-Índio, 2002.

KUNTANAWA, Flávio. **Cartas indígenas ao Brasil**. Rio Branco-Acre, 17 dez. 2007. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/cartas/de-flavio-kuntanawa-para-o-brasil-17-de-dezembro-de-2007/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIEBGOTT, Roberto. **A causa indígena no novo governo: o que esperar?** Cimi Regional Sul, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/2023/01/a-causa-indigena-no-novo-governo-o-que-esperar/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Sintef – GO, seção sindical do SINASEFE, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

LOPES, Fátima Martins. “Miséria e pobreza” nas vilas de índios sob o Diretório Pombalino: condições econômicas, produção de subsistência e resistências indígenas. **Saeculum – Revista de História**, v. 26, n. 44, p. 290-307, 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação: construindo uma forma diferente de educação**. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações indígenas do Rio Negro, 1996.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Civilizar e integrar: o discurso jesuíta sobre o indígena brasileiro. **Métis: história & cultura** – v. 5, n. 10, p. 273-291, jul./dez. 2007. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BLDRM_BOixgJ:https://redib.org/Record/oai_articulo1029018-civilizar-e-integrar-o-discurso-jesu%25C3%25ADta-sobre-o-

ind%25C3%25ADgena-brasileiro+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 22 jun. 2022.

MANUEL DA NÓBREGA. Carta ao padre mestre Simão Rodrigues de Azevedo (1549). In: OLIVIERI, A. C; VILLA, M. A. (Org.). **Cronistas do descobrimento**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999. - (Série Bom Livro)

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau: FURB, Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MARTINI, Carma Maria. Educação Escolar Indígena no Brasil: análise das mudanças de paradigmas a partir do contexto histórico, socioeconômico e político em que foram idealizadas e ganharam materialidade. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 – V. 25, 2018. (Edição comemorativa).

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da educação escolar indígena no Brasil**: alguns apontamentos. XIV Encontro Estadual de História – ANPUH RS, 18 a 21 de julho, 2018. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 10 abril 2022.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais – RBHCS**, Vol. 12, N. 24, julho – dezembro de 2020.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTE, Nietta Lindenberg. Escolas formais-agências mediadoras. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et al. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: C.N.R.C/FNPM, 1987. p. 9-61.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2000, n. 111, p. 7-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>>. Epub 20 fev. 2006. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>. Acesso em: 3 set. 2021.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **A aplicação da Carta Régia de 12 de maio de 1798 nas vilas de índios do Espírito Santo**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NAKARUMA, Rafael. Envira: das correrias aos projetos de integração econômica. 9 dez. 2015. **Centro de Trabalho Indigenista**. Disponível em: <https://boletimisolados.trabalhoindigenista.org.br/2015/12/09/envira-das-correrias-aos-projetos-de-integracao-economica/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

NASCIMENTO, Aline. Padre Paolino Baldassari pode ser o primeiro beato da Amazônia. **Portal Amazonia**, Rio Branco, 10 abr. 2022. Disponível em: <https://portalamazonia.com/estados/acre/padre-paolino-baldassari-pode-ser-o-primeiro-beato-da-amazonia>. Acesso em: 12 nov. 2022.

NASCIMENTO, Danilo Rodrigues. **Educação Escolar Huni Kuĩ: saberes, experiências e Base Curricular**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Rio Branco - Acre, 2021.

NAWA, Tarisson. A saga dos Nawa, declarados extintos que sobrevivem e lutam contra o silenciamento e por seu território - Indígenas batalham pelo reconhecimento étnico e escancaram a dificuldade de garantir o bem-viver em seu lugar ancestral. Segunda maior cidade do Acre foi fundada na apropriação da identidade do povo tradicional. **(O) eco**. 11 nov. 2021. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/a-saga-dos-nawa-declarados-extintos-que-sobrevivem-e-lutam-contra-o-silenciamento-e-por-seu-territorio/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

NEVES, Luis Felipe Baêta. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

OCTAVIO, Conrado Rodrigo; COELHO, Maria Emília; SILVA, Victor Alcântara e (org.). **Proteção e isolamento em perspectiva: experiências do projeto proteção Etnoambiental de povos indígenas isolados e de recente contato na Amazônia**. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 2020.

OLIVEIRA, Jasom. **Da negação ao reconhecimento - a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/322/Oliveira_j_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 120 [Acessado 3 abril 2022], pp. 765-781. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>>. Epub 24 Out 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>.

OLIVEIRA, V. M. S.; MESQUITA, I. M. de. O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–18, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i1.15119. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15119>. Acesso em: 6 mar. 2022.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p.229-242, 2012.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão – análise da Terra Indígena Xapecó**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Passo Fundo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA MANCHINERI DO RIO IACO. Comissão Pró-Índio do Acre. **Tsrunki hinkakle pirana** (Histórias contadas pelos antigos manchineri). Vários narradores e escritores Manchineri. Rio Branco, Acre, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PADILHA, Lindomar. **Povo Apolima-Arara cria o primeiro Conselho Indígena do Acre**, 22 jan. 2023. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2023/01/23/povo-apolima-arara-cria-o-primeiro-conselho-indigena-do-acre/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PAIVA, Mucunã Rayza. **Os Kaxinawá do Acre e os livros da Coleção Autoria Indígena: uma análise em design editorial**. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2020.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. Os Kuntanawa. In: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM). **Povos indígenas no Acre**. Rio Branco: FEM, 2010

PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. Renunciar à Convenção 169 da OIT é condenar indígenas ao extermínio [Entrevista concedida a] Aldem Bourscheit. **InfoAmazonia.org**; 21 maio 2021 (atualizado em 27 maio 2021). Disponível em: <https://infoamazonia.org/2021/05/21/renunciar-a-convencao-169-da-oit-e-condenar-indigenas-ao-extermínio/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREIRA, Meire Rose Santos. Direito dos povos indígenas. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direitos Humanos. Tomo Direitos Humanos, Edição 1, março de 2022. Wagner Balera, Carolina Alves de Souza Lima (coord. de tomo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/540/edicao-1/direito-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PINTO, Débora. Relatório do GT dos Povos Originários pede novas demarcações de Terras Indígenas já no início do governo Lula. **(O)Eco**. 15 dez. 2022. Disponível em: <https://oeco.org.br/noticias/relatorio-do-gt-dos-povos-originarios-pede-novas-demarcacoes-de-terras-indigena>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PONTES, Carlos José de Farias. O primeiro ciclo da borracha no Acre: da formação dos seringais ao grande colapso. **South America**, v. 1, n. 1, p. 107-123, 10 dez. 2014. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/8>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PONTES, Fabio. MP questiona novas estradas em áreas intocadas da Amazônia na fronteira Brasil-Peru. **Brasil de fato**. 23 jan. 2023. <https://oeco.org.br/reportagens/justica-questiona-novas-estradas-em-areas-intocadas-da-amazonia-na-fronteira-brasil-peru/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PONTES, Fabio; NORONHA, Alexandre. A autodemarcação do povo Nawa: conheça o trajeto feito pelo grupo através dos rios da Amazônia - Comunidade espera há 22 anos por demarcação oficial e vive sob ameaça causada por projeto de rodovia. **Brasil de fato**. 14 fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/14/a-autodemarcacao-do-povo-nawa-conheca-o-trajeto-feito-pelo-grupo-atraves-dos-rios-da-amazonia>.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arara_Shaw%C3%A3dawa. Acesso em: 11 abr. 2023.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Povo Guató**, 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guat%C3%B3>. Acesso em: jul. 2022.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

PROJETO KWARA. Eu sou Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá /Joaquim Maná, do povo Huni kuĩ de território Praia da Carapanã no município de Tarauacá-Acre. **Portal Vera Sinha, Projeto Kwara**. Disponível em <https://verasinha.com/joaquim-mana>. Acesso em: 14 fev. 2023.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. - (Coleção educação contemporânea).

RODRIGUES, Cíntia Régia. O Apostolado Positivista do Brasil e o SPILTIN: propostas e políticas para a questão indígena no Brasil. *Topoi* (Rio de Janeiro), jan./abr. 2019, v. 20, n. 40, p. 185-203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-101X02004009>>. ISSN 2237-101X. <https://doi.org/10.1590/2237-101X02004009>. Acesso: 15 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [online], 78, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 6. ed. ver. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2021. – (Coleção memória da educação)

SECCHI, Darci; PRATES, Elen Luci. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 117-132, jan./abr., 2015.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2012.

SENADO FEDERAL. CPI da Pandemia. **Pedro Hallal aponta censura na divulgação de dados de estudo em coletiva no Palácio do Planalto** [repórter Rodrigo Resende], Rádio Senado, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pedro-hallal-aponta-censura-na-divulgacao-de-dados-de-estudo-em-coletiva-no-palacio-do-planalto>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SHANENAWA, Eldo Carlos Gomes Barbosa (Purumã Shanenawa). “**Os novos não falam a Nuke Tsãy, querem ser não indígenas**”: usos linguísticos e possibilidades de (re)existências linguísticas do povo Shanenawa da Terra Indígena Katukina/Kaxinawa (Aldeia Morada Nova). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, 2022.

SILVA, Antônia Rodrigues da; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil** – n. 06, Ano III – 10/2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-vi/>.

SILVA, José Alessandro Cândido da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista** [online]. 2019, v. 35, n. 77, p. 321-338. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.67998>>. Epub 31 Out 2019. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67998>. Acesso em: 3 set. 2021.

SILVA, Maria Rodrigues da. Jaminawa. In: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM). **Povos Indígenas do Acre**: FEM, 2010.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. **Os direitos dos índios: fundamentalidade, paradoxos e colonialidade internas**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2021. ISBN 978-65-5518-101-2. (*ebook*)

SOBREIRA, Amanda. Primeira semana de Lula lança luz a luta dos povos originários; confira nomeações indígenas. **Brasil de fato**. 7 jan. 2023. Fortaleza - CE, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/07/primeira-semana-de-lula-lanca-luz-a-luta-dos-povos-originarios-confira-nomeacoes-indigenas>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Os povos indígenas e o direito brasileiro. In: **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI**. SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; BERGOLD, Raul Cezar. (org.). Curitiba: Letra da Lei, 2013.

SPONCHIADO, Breno Antônio. **O Positivismo e a colonização do norte do Rio Grande do Sul**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2000.

TELES JUNIOR, Adenevaldo. **O genocídio indígena contemporâneo no Brasil e o discurso da bancada ruralista no Congresso Nacional**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

VALENTE, Rubens. Agonia e extinção do Serviço de Proteção aos Índios no regime militar. In: Dossiê – Povos Indígenas: Memória, Verdade, justiça. **Campos: revista de antropologia**. UFPR/PPGAS, v. 20, n. 2, jul. dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/campos/issue/viewIssue/2886/pdf_18. Acesso em: 27 mar. 2022.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

VERDUM, Ricardo. O orçamento e a política do indigenismo bolsonarista em 2019. In: **Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019**, 29 set. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invadidas-modo-ostensivo-brasil/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

WALKER, Maristela Rosso. **A identidade Puyanawa e a escola indígena**. 2012. 360f. Maringá: UEM, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

Documentos e Legislação educacional

ACRE. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/AC n.º 273/2014, de 19 de dezembro de 2014, que altera as normas gerais para implementação da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito do estado do Acre. **Diário Oficial do Estado**, n.º 11.488, Rio Branco, 30 jan. 2015. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/AC n.º 352/2019, 26 de dezembro de 2019. Aprova as Matrizes Curriculares adotadas pela Educação Escolar Indígena para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

ACRE. Decreto n.º 7.225, de 05 de novembro de 2020. Dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. Publicado no Diário Oficial do Estado, 6 de novembro de 2020. Disponível: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=403820>.

ACRE. Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Departamento de Educação Escolar Indígena. **Plano emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das escolas indígenas do acre**, 2021.

ACRE. Lei n.º 3.466/2018, de 26 de dezembro de 2018a. Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena. <http://www.al.ac.leg.br/leis/?cat=6>. Acesso em: 15 ago. 2022. Acesso em: 11 ago. 2022.

ACRE. Lei n.º 3.467/2018, de 27 de dezembro de 2018b. Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público. <http://www.al.ac.leg.br/leis/?cat=6>. Acesso em: 15 ago. 2022. Acesso em: 11 ago. 2022.

ACRE. Parecer CEE/AC n.º 44/2021, de 09 de julho de 2021, que analisa e aprova o Plano Emergencial para reorganização e unificação do ano letivo 2020 e 2021 das Escolas Indígenas do Acre.

ACRE. Parecer CNE/AC n.º 25/2020, de 18 de setembro de 2020. Aprova o Plano II para a continuidade de atividades pedagógicas e aulas não presenciais para as escolas públicas da Rede Estadual e Plano para conclusão e certificação, em caráter excepcional para alunos da 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 fev. 1991.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mai. 2009.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1966. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1966.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da República. 1ª Câmara de Coordenação e Revisão (Direitos Sociais e Atos Administrativos em Geral). Referência: Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019, **Nota Técnica nº 02/2019/ASSREV-1ª CCR**. Brasília, 16 abr. 2019. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-no-02-2019-reflexoes-sobre-o-decreto-9759-19-v3.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 13, aprovado em 10 maio de 2012. Dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jun. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 14, aprovado em 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abril 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 14, aprovado em 14 de setembro de 1999c. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1999a.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 6, aprovado em 2 de abril de 2014. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Lei n.º 10.172, 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014d. 86 p. – (Série legislação; n.º 125).

BRASIL. Portaria Interministerial MJ e MEC n.º 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 abr. 1991.

BRASIL. Portaria MEC n.º 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 out. 2013.

BRASIL. Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jul. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 1999b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jan. 2015.

CEARÁ. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Nota de Manifestação da Comissão de Estudos Políticos e da Comissão de Políticas Públicas sobre Drogas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)** – Seccional Ceará sobre o Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Fortaleza, Ceará, 14 mai. 2019. Disponível em: <<https://oabce.org.br/2019/05/nota-manifestacao-sobre-o-decreto-no-9-759-que-extingue-e>

estabelece-diretrizes-regras-e-limitacoes-para-colegiados-da-administracao-publica-federal/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DOCUMENTO DO ENCONTRO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS DO ALTO JURUÁ, 10 set. 2022. In: Comissão Pró-Índio (CPI-AC). 22 de setembro de 2022. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/documento-do-encontro-de-liderancas-indigenas-do-alto-jurua/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ANEXO I



**GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 352/2019

A Presidente do Conselho Estadual de Educação do Acre, Profª. Iris Célia Cabanellas Zannini, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Complementar nº 162 de 20 de junho de 2006,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar as Matrizes Curriculares adotadas pela Educação Escolar Indígena para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme estruturadas abaixo:

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS
ANOS INICIAIS – 1º AO 5º ANO**

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	3	120
		Língua Materna	2	80
		Arte	1	40
		Educação Física	1	40
	Matemática	Matemática	5	200
	Ciências da Natureza	Ciências	3	120
	Ciências Humanas	História	2	80
		Geografia	2	80
	Educação Religiosa	Educação Religiosa	1	40
	PARTE DIVERSIFICADA	---	---	---
TOTAL			20	800

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS
ANOS FINAIS - DO 6º AO 9º ANO**

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	6º ao 9º ano Carga Horária Anual			
			6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	160	160	160	160
		Língua Materna	80	80	80	80
		Língua Estrangeira Espanhol	80	80	80	80
		Arte	40	40	40	40
		Educação Física	80	80	80	80
	Matemática	Matemática	160	160	160	160
	Ciências da Natureza	Ciências	80	80	80	80
	Ciências Humanas	História	80	80	80	80
		Geografia	80	80	80	80
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	40	40	40	40
PARTE DIVERSIFICADA		---	---	---	---	
TOTAL HORAS/AULAS (60 MIN)			880	880	880	880

Observações: A hora/aula é de 60 minutos, conforme o disposto no § 4º do Art. 12, da Resolução CEE/AC Nº 160/2013.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL ANUAL
			SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Materna	2	80	2	80	2	80	240
		Artes	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Espanhola	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	MATEMÁTICA	Matemática	3	120	3	120	3	120	360
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	2	80	2	80	2	80	240
		Química	2	80	2	80	2	80	240
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	2	80	2	80	240
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	TOTAL MÓDULO/AULA			25	1000	25	1000	25	1000

ANEXO II**DOCUMENTO DO ENCONTRO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS DO ALTO JURUÁ, TERRITÓRIOS INDÍGENAS DO ALTO JURUÁ: AMEAÇAS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E ARTICULAÇÃO**

08, 09 e 10 de setembro de 2022

Terra Indígena Nukini, Aldeia Recanto Verde, município de Mâncio Lima, estado do Acre, Brasil

Nós, lideranças e representantes dos Povos Nukini, Nawa, Shawãdawa, Noke Ko'ĩ, Apolima Arara e Huni Kuĩ, reunidos no **Encontro de lideranças indígenas do Alto Juruá**, organizado pelos caciques e lideranças da Aldeia Recanto Verde em parceria com a Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá (OPIRJ) e a Comissão Pró Índio do Acre (CPI - Acre) para discutir as ameaças aos nossos territórios, à floresta e aos recursos naturais de nossa região, apresentamos o presente documento com nossos posicionamentos e encaminhamentos .

1. Repudiamos a forma maldosa que está sendo articulada pela Deputada Mara Rocha abordando moradores do Parque Nacional da Serra do Divisor (PNSD) e indígenas que vivem na região do PNSD para assinatura de documentos sem a compreensão ou entendimento do conteúdo que estão assinando e sem que se tenha feito qualquer consulta às lideranças indígenas. Essas pessoas estão sendo levadas a assinar documentos em que abrem mão de seus direitos aos recursos naturais e em apoio ao Projeto de Lei 6024/2019 sem nenhuma discussão e sem que possam compreender suas consequências. Exigimos que nenhum cadastro ou pedido de assinatura de documentos seja feito sem prévio conhecimento das lideranças e comunicação à FUNAI.
2. O Projeto de Lei 6024/2019 que quer acabar com o Parque Nacional da Serra do Divisor deve ser apresentado para consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas e comunidades tradicionais da região. Esse tema deve ser discutido internamente com apoio de assessoria para que sejam entendidos os riscos ao meio ambiente e aos territórios, com informações sobre seu conteúdo e sobre as consequências para o modo de vida das comunidades e para a natureza, o que não foi feito.
3. Não queremos que acabe o PNSD. Nós queremos que o Parque funcione dentro da lei. O que está acontecendo é o que não pode: cada vez tem mais morador dentro do Parque, muita invasão para caça, pousadas e proprietários de fora chegando e abrindo novas áreas. Nós queremos ser parceiros para a gestão do Parque Nacional.
4. Reivindicamos que qualquer alteração na categoria da unidade de conservação PNSD leve em consideração os direitos dos povos indígenas da região, as demandas territoriais existentes e a relação dos povos com esse território. No Parque Nacional estão áreas de refúgio de caça, palheiras e sítios sagrados que preservamos. Não aceitamos qualquer tipo de exploração predatória e que não seja pensada e discutida com as comunidades do Parque e do entorno do Parque.
5. Reforçamos a necessidade de que as reivindicações territoriais dos povos indígenas Nawa e Nukini sejam consideradas em qualquer discussão sobre o território, junto com o compromisso

de reconhecer e preservar os sítios sagrados onde nasceram os ancestrais e onde estão nossas medicinas sagradas.

6. Convocamos o ICMBio a cumprir integralmente as suas atribuições legais e a fazer gestão compartilhada para vigilância e fiscalização considerando que as Terras Indígenas do entorno possuem agentes agroflorestais indígenas, comunicadores, guias turísticos e monitores capacitados para fazer essa gestão em parceria com o ICMBio.
7. Reconhecemos que a vaga no Conselho Consultivo do PNSD é um importante avanço, mas ainda identificamos a necessidade de maior espaço de escuta a nós, povos indígenas que vivemos no Rio Moa, pelos gestores do Parque.
8. Somos contra o PL 490, feito para abrir as terras indígenas para a mineração, para cultivo de transgênicos, para atividades econômicas desenvolvidas por não indígenas e para mudar as regras de demarcação das terras indígenas, impedir a ampliação de terras indígenas existentes e que cria a ideia do marco temporal contra o direito originário dos povos indígenas.
9. Somos contra a expansão da BR 364 em direção à fronteira com o Peru e a proposta de construção de estrada entre Cruzeiro do Sul e Pucallpa por causa dos impactos culturais e sobre a fauna, flora e recursos naturais da região, o que provocará a escassez da água, aumentando o aquecimento global e as mudanças climáticas.
10. Sabemos que os impactos de uma obra como essa incluem violência, consumo de bebida alcoólica, atividades ilícitas, doenças causadas pela contaminação da água e poluição, comprometimento das nascentes de água, invasão de terras, grilagem, compra de terras para o agronegócio, prostituição, exploração sexual de menores. A proposta da estrada como apresentada em projeto de governo não trará nada de bom para a região e para nossas comunidades.
11. A expansão da BR 364 vai facilitar a exploração florestal madeireira ilegal e o desmatamento, como já aconteceu em outros lugares. Sabemos que a construção de uma estrada causa a abertura de ramais espinha de peixe que favorecem o acesso de qualquer empresa, garimpeiros e outros interessados na exploração ilegal dos recursos naturais.
12. O trecho já construído da BR 364 não tem manutenção adequada para transportar mercadorias. É melhor investir nos agricultores familiares indígenas e ribeirinhos do que pensar que devemos importar alimentos do Peru como diz a propaganda enganosa do programa da rádio.
13. Somos contra a proposta de expansão da BR 364 e de projetos para a exploração de gás e petróleo, mineração e outros que causem grande impacto aos nossos territórios e à natureza do Parque Nacional.
14. Exigimos que Projetos de Lei, de infraestrutura ou de exploração que venham incidir sobre a região sejam previamente informados a todas as comunidades através das suas lideranças, que levarão internamente ao conhecimento de todos, com respeito ao nosso direito de consulta. Todos os diálogos sobre esses projetos devem levar em conta a participação das lideranças gerais das terras indígenas e de cada comunidade e aldeia.
15. Da mesma forma, queremos que as ações da assistência social desenvolvidas pela prefeitura sejam previamente comunicadas às lideranças e que todas as famílias que tenham direito sejam cadastradas e não só um número de famílias determinado pela prefeitura.
16. Exigimos que o governo respeite e garanta o direito dos povos indígenas e comunidades

tradicionais à consulta livre, prévia e informada, de acordo com a Convenção 169 da OIT e Decreto 5051 de 2004.

17. Realizaremos intercâmbio com povos que tem experiência com a elaboração de protocolos de consulta para orientar os povos e comunidades que ainda não possuem seus protocolos.
18. Convocamos nossos parceiros e aliados das ONGs, Universidades e Organizações Indígenas a nos apoiar nas estratégias de proteção territorial e na recuperação de áreas degradadas.
19. Identificamos a necessidade de construir e ampliar espaços de diálogo e formação sobre os impactos ambientais relacionados à proposta de construção da estrada entre Cruzeiro do Sul e Pucallpa. Além da necessidade de ampliar as discussões entre nós indígenas, identificamos também que é importante fortalecer as alianças com nossos vizinhos, suas organizações de base e os gestores públicos. No caso dos vizinhos, destacamos os ribeirinhos moradores do PNSD, do Projeto de Desenvolvimento Sustentável São Salvador, do Projeto de Assentamento Amônia e, também, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Mâncio Lima. E os órgãos públicos ICMBio, IBAMA, Polícia Federal e Exército, porque estamos em região de fronteira.
20. Definimos que é importante fazer articulação com as secretarias de meio ambiente do município de Mâncio Lima e do estado do Acre para informações sobre o monitoramento dos impactos ambientais, especialmente os desmatamentos, queimadas e caças ilegais. E, também, para oportunidades de parceria para atividades formativas e de manejo de animais silvestres.
21. Queremos continuar a ter acesso a materiais informativos sobre a região de fronteira entre o Peru e o Juruá, no Brasil. Solicitamos que as organizações parceiras e as organizações indígenas apoiem com informações e assessoria técnica para entendermos os impactos socioambientais e os nossos direitos.
22. Solicitamos a presença e acompanhamento do Ministério Público Federal para garantir a proteção de nossos direitos.

Terra Indígena Nukini, Aldeia Recanto Verde, em 10 de setembro de 2022.