

A política de educação escolar indígena no estado do Acre: entre as margens dos rios e interseccionalidades do saber

*The indigenous school education policy in the state of Acre:
between the riverbanks and the intersectionalities of knowledge*

*La política en educación escolar indígena en el estado del Acre:
entre orillas de ríos e interseccionalidades del saber*

Leila Tavares Silva do Nascimento¹
Universidade Federal do Acre

Lúcia de Fátima Melo²
Universidade Federal do Acre

Resumo: Este artigo desenvolve uma discussão acerca da política de escolarização indígena no estado do Acre. As reflexões desse estudo advêm de uma pesquisa de mestrado em educação, cujo objetivo geral foi deslindar as políticas públicas elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988 que fundamentam a educação escolar indígena no Acre. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, seguindo-se uma abordagem qualitativa. Verificou-se que os documentos oficiais veiculam a valorização dos povos indígenas, de suas línguas e formulação própria de saberes, no entanto, a legislação brasileira que preconiza a garantia desses direitos, 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 integralidade, com base na cultura ocidental. Assim, 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 escolar indígena; Constituição Federal de 1988; Povos indígenas do Acre.

Abstract: This article discusses the indigenous schooling policy in the state of Acre. The reflections of this study come from a master's research in education, with the general objective of unraveling the public policies developed from the 1988 Brazilian Constitution that underlie indigenous school education in Acre. The methodology utilized was bibliographic and documentary research, following a qualitative approach. Analysis of the official documents reveals the valorization of indigenous peoples, their languages, and their own formulation of knowledge. However, the Brazilian legislation that advocates the guarantee of these rights is the same that restricts them from full access to differentiated schooling due to the bureaucratic and administrative elements imposed on the school space as a constructed social institution, entirely 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 school education; 1988 Brazilian Federal Constitution; Indigenous peoples of Acre.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora efetiva da educação básica na rede estadual de ensino em Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: profaleilatavares@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3717447792149618>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5358-9463>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora Associada da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: lucia.melo@ufac.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1569844032145972>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9823-9973>.

Resumen: Este artículo desarrolla una discusión sobre la política escolar indígena en el estado del Acre. Las reflexiones de este estudio surgen de una investigación de maestría en educación, cuyo objetivo general fue desentrañar las políticas públicas elaboradas con base en la Constitución Federal de 1988 que sustentan la educación escolar indígena en Acre. Como metodología, se utilizó la investigación bibliográfica y documental, siguiendo un enfoque cualitativo. Se constató que los documentos oficiales transmiten el aprecio por los pueblos indígenas, sus lenguas y su propia formulación de conocimientos. Sin embargo, la legislación brasileña que aboga por la garantía de estos derechos es la misma que les restringe el pleno acceso a escuelas diferenciadas debido a los elementos burocráticos y administrativos que se imponen al espacio escolar como institución social construida, en su totalidad, a partir de la cultura occidental. Así, son muchos los desafíos a enfrentar para estructurar el proyecto escolar deseado que responda a las necesidades educativas de los diferentes pueblos indígenas de Acre.

Palabras clave: Educación escolar indígena; Constitución Federal Brasileña de 1988; Pueblos indígenas de Acre.

Recebido em: 07 de agosto de 2024

Aceito em: 25 de setembro de 2025

Introdução

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 fase reconhecida como integração (1910-1987), fundamentada na ideia de incorporação dos indígenas à sociedade nacional e introdução à prática agrícola fomentada nas atividades escolares de capacitação profissional, para fazê-los cumprir os deveres de um cidadão útil, pela lente do Estado (Feitosa e Vizolli, 2019).

Neste trabalho foi mantido o uso da palavra índio apenas no caso de citações diretas. Os povos indígenas devem ser reconhecidos por suas identidades individuais. O uso do termo indígena considera a singularidade de cada povo, ao contrário do uso corriqueiro e cristalizado do vocábulo índio. Este, por sua vez, é um termo genérico, que desconsidera as especificidades linguísticas e culturais dos distintos povos indígenas.

Historicamente, os colonizadores portugueses e espanhóis usaram o termo índio para se referir de forma genérica e pejorativa a todos os povos nativos que encontravam pelo território. Nesse sentido, pode-se afirmar que o uso do vocábulo índio empobrece, desvaloriza e reproduz estereótipos ao minorar a pluralidade de etnias existentes.

Em virtude da situação pandêmica vivenciada de forma mais acentuada entre 2020 e 2021, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental durante o mestrado em educação. A delimitação do recorte temporal da pesquisa, a partir da Constituição Federal (CF/1988), deu-se em razão de se tratar de um marco redefinidor das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. A CF/1988 possibilitou que fossem dados os primeiros passos em prol dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

O presente tema ganha destaque e possui grande relevância social por ser ainda pouco explorado 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 (até o período de 2023) 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 EEI ou estabelecem alguma relação com a constituição da escolarização entre os povos indígenas no estado do Acre. Nesse contexto, o estudo se justifica pela sua importância e necessidade científica.

Contudo, não se pretende aqui argumentar que os povos indígenas devam manter rigidamente seus costumes tradicionais, nem defender que dado o inevitável contato com a sociedade dominante, eles devam ser motivados a adotar os benefícios e/ou valores prestigiados pela cultura ocidental. As orientações, com base no direito, são de que cabe aos povos indígenas decidir o seu futuro (Dalmolin, 2004).

Andejar pelo campo teórico concernente aos saberes indígenas e seus processos próprios de ensino e aprendizagem viabiliza a compreensão de que o território indígena “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). Outrossim, não se deve ignorar que ainda persistem as lutas para avançar na concepção de políticas que contemplem à diversidade cultural.

A população indígena no Acre

O estado do Acre é constituído por uma rica diversidade de povos indígenas, são 16 etnias, a saber: Huni Kuĩ, Ashaninka, Yawanawa, Puyanawa, Noke Koĩ, Nukini, Nawa,

Yine/Manchineri, Jaminawa Arara, Jaminawa, Kuntanawa, Shanenawa, Shawādawa, 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.

A região onde se localiza o estado do Acre, antes da chegada dos colonizadores, já era habitada por distintas etnias indígenas. Anterior ao processo de invasão e conseqüente contato com populações não indígenas, existiam pelo menos 50 povos indígenas, no tempo presente, reduzidos a 16. Alguns desses povos foram denominados como ressurgidos ou emergentes³ (Kaxinawá *et al.*, 2002). É o caso dos indígenas Nawa (variante Náua), dados como dizimados em decorrência das correrias que marcaram o processo de escravização dos povos da região Amazônica no tempo dos seringais.

A população indígena da região que em 1903 se tornaria o Território Federal do Acre era significativa, conforme Castello Branco (1950):

(...) 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 extermínio dessa gente** (Castello Branco, 1950, p. 13, grifos nossos).

Dessa forma, nota-se que as populações indígenas em isolamento voluntário na região amazônica são remanescentes de povos que resistiram às correrias e sobreviveram à violência das diferentes frentes econômicas da colonização da floresta por seringalistas e peruanos (caucheiros) no início do século XX. As “correrias”, segundo Iglesias (2008, p. 79), “constituíram mecanismo inerente à exploração, à abertura e ao inicial

³ Ambos os termos emergentes ou ressurgidos são utilizados por não indígenas para designar a condição de povos indígenas marginalizados no contexto das políticas indigenistas oficiais. Ressurgir é “surgir novamente”, “tornar-se novamente visível”, “reaparecer” (Aulete digital, s/d), assumir-se publicamente aos órgãos oficiais e à sociedade local como indígena. Nesse sentido, os termos são usados para designar os povos resistentes e que estão na luta pelo reconhecimento étnico, fortalecimento de suas identidades e regularização de suas terras. Destaca-se, ainda, que os vocábulos se configuram como acepções polêmicas, haja vista que não há neutralidade nos sujeitos linguísticos que ocupam uma posição de fala, e do mesmo modo, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (Orlandi, 2002). No estado do Acre, o povo Nawa foi obrigado a negar sua identidade, ocultando-se como comunidade ribeirinha, em decorrência do massacre, torturas e assassinatos, ao longo da história. O relatório de reconhecimento étnico realizado pela Funai havia sido questionado. Contudo, em outubro de 2003, a Justiça Federal do Acre, com a participação de representantes do Ministério Público Federal, validou esse reconhecimento étnico perante a Justiça e os órgãos que o contestavam, deliberando pela criação da terra indígena Nawa (Dalmolin, 2003).

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 escorraçá-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).

Nesse sentido, as correrias resultaram em um processo total de destruição dos povos indígenas e de suas moradias, assim como na dispersão dos sobreviventes para as cabeceiras dos principais rios da região, na tentativa de escaparem das muitas expedições exploratórias. Os que não conseguiram 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).

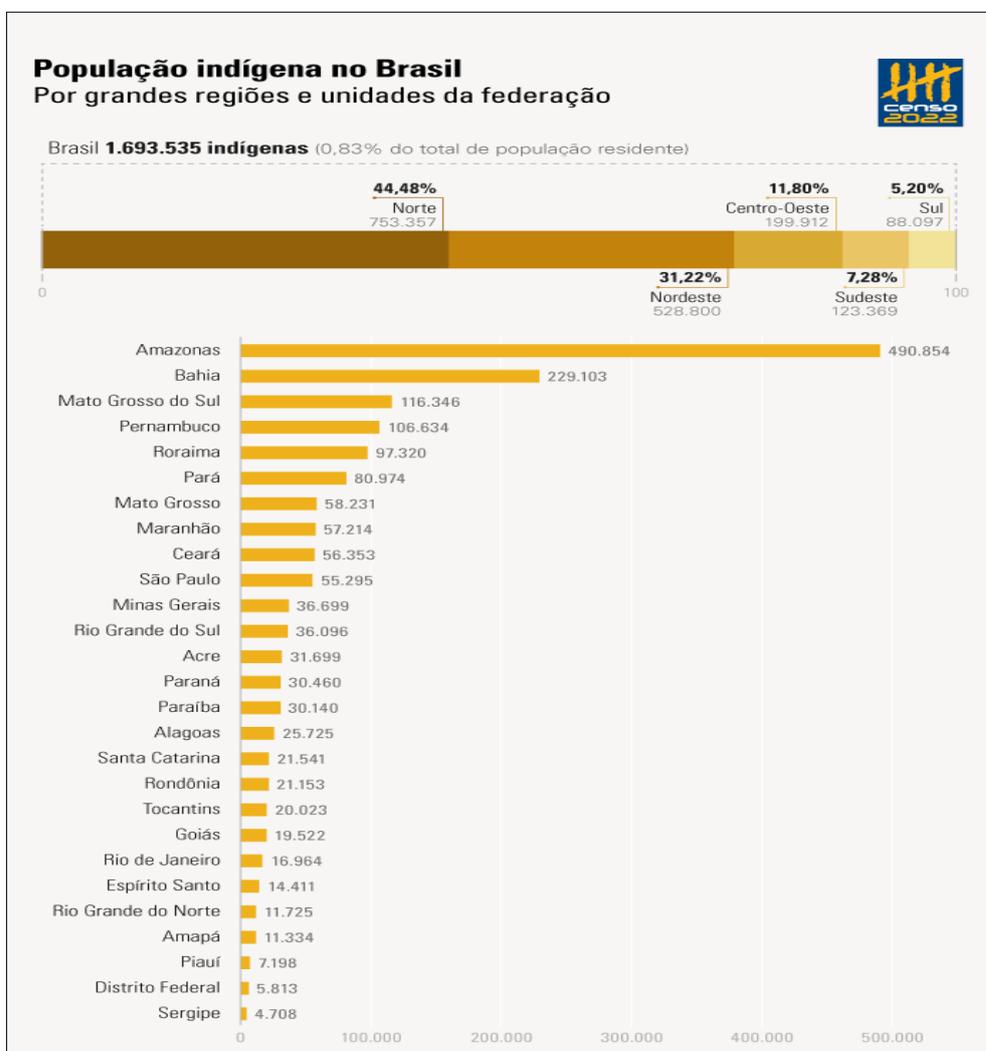
A procura pela borracha da Amazônia, além de trazer a rápida ocupação dos territórios teve como efeito trágico principal, a diminuição da população indígena e a extinção de muitas etnias. Tarrisson Nawa⁴ (2021) afirma que os indígenas do seu povo foram documentados como extintos quando fugiram de suas terras com a finalidade de escapar da escravização e da morte, e se dispersaram do território ancestral localizado no município de Cruzeiro do Sul, Acre. Vítimas de um processo civilizatório e de extermínio, os próprios Nawa não se reconheciam como indígenas. Eles afirmam que assim foram orientados pelos 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 corroboram com o avanço de projetos na área de infraestrutura e prospecção de petróleo e minérios. Para conter a progressão desse tipo de projeto, além de possíveis ameaças aos territórios indígenas e aos recursos naturais da região, as lideranças e representantes dos Povos Nukini, Nawa, Shawādawa, Noke Ko’ĩ, Apolima Arara e Huni Kuĩ reuniram-se em setembro de 2022, na terra indígena (TI) Nukini, Aldeia Recanto Verde, no município de

⁴ Indígena do povo Nawa, do município de Mâncio Lima - Acre, da Aldeia Novo Recreio. Graduado em Comunicação Social - Jornalismo (UFPE). 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”.

Mâncio Lima, Acre, com o propósito de registrarem por escrito a visão e o posicionamento deles em relação à invasão de seus territórios (Silva, 2023).

Gráfico 1 - População indígena do Acre e demais unidades da federação



Fonte: Agência de notícias IBGE, 2022.

De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022) o estado do Acre possui 31.699 pessoas indígenas na população residente, o que corresponde a 3,82% da população do estado, que é de 830.026 pessoas. O Censo 2022 também demonstra que o Acre ocupa a 13ª posição no ranking dos estados da federação no que se refere ao percentual de pessoas indígenas (Gráfico 1). Já em 2010, o IBGE contabilizou 17.578 pessoas indígenas, o equivalente a 2,4% da população total residente no estado do Acre. Com base nesses números, é possível notar que a população indígena registrada no Acre pelo Censo/2022 quase dobrou em relação ao Censo anterior de 2010.

Ainda, conforme dados do IBGE/2022, o número de indígenas residentes no Brasil é de 1.693.535, este percentual revela um aumento expressivo de 88,82% em 12 anos, comparado ao Censo demográfico de 2010 que contabilizou 896.917 pessoas indígenas. A região Norte possui o maior número de pessoas indígenas no Brasil 44,48% (753.357). A segunda região com o maior percentual é o Nordeste, com 528.800 (31,22%) pessoas indígenas.

No Acre, os municípios com o maior número de pessoas indígenas conforme o Censo demográfico/2022 são: na primeira posição Feijó com 4.436; em segundo, Santa Rosa do Purus com 4.297; e em terceiro, Jordão com 4.115 pessoas indígenas.

Tabela 1 - População indígena no estado do Acre por município

Cidade	População indígena	População geral	% da população indígena
Acrelândia	30	14.021	0,21
Assis Brasil	1.207	8.100	14,9
Brasiléia	282	26.000	1,08
Bujari	30	12.917	0,23
Capixaba	7	10.392	0,07
Cruzeiro do Sul	1.678	91.888	1,83
Epitaciolândia	26	18.757	0,14
Feijó	4.436	35.426	12,52
Jordão	4.115	9222	44,62
Mâncio Lima	2.827	19.300	14,65
Manoel Urbano	962	11.996	8,02
Marechal Thaumaturgo	3.355	17.093	19,63
Plácido de Castro	52	16.560	0,31
Porto Walter	868	10.735	8,09
Rio Branco	1.827	364.756	0,5
Rodrigues Alves	85	14.938	0,57
Santa Rosa do Purus	4.297	6.723	63,91
Senador Guiomard	34	21.453	0,16
Sena Madureira	1.681	41.349	4,07
Tarauacá	3.775	43.464	8,69
Xapuri	43	18.243	0,24
Porto Acre	82	16.693	0,49

Fonte: IBGE, 2022.

Na contemporaneidade, nota-se nas comunidades indígenas a coexistência de dois processos 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 relação à educação escolar acessada pelos distintos povos, a seção seguinte ampliará a discussão sobre os mecanismos de transmissão de conhecimentos que ocorrem nas comunidades indígenas.

A educação escolar indígena pós-Constituição Federal de 1988

Em relação aos mecanismos de transmissão de conhecimentos que ocorrem durante as mais diversas atividades cotidianas nas comunidades indígenas, os pais e avós têm o importante papel de compartilhar com seus filhos e netos, desde os primeiros anos de vida, o conhecimento ancestral que adquiriram. Ao relatar como foi educado na aldeia, Eldo Shanenawa (2022) cita que sua primeira escola foi a floresta. Foi no território indígena, para além de muros, que ele aprendeu os conhecimentos necessários para viver entre os membros do seu povo. Em sua fala, Shanenawa (2022) cita que

a escola da floresta não tem paredes, nem tetos e muito menos uma área delimitada, como as escolas dos não indígenas, pois nossos espaços de aprendizagens são os construídos pelo universo, em que meus ancestrais, concretizados na figura de meus pais e avós, foram meus primeiros professores (Shanenawa, 2022, p. 27).

Dessa forma, as crianças, desde a tenra idade, começam a adquirir a capacidade de enfrentar desafios e assumir responsabilidades que as ajudam a se integrar na organicidade da natureza e do mundo como um todo. Esse processo é conduzido por meio da observação, da aprendizagem prática e da reflexão pessoal, intermediado por mitos, narrativas, celebrações, rituais e cerimônias realizadas com esse propósito (Luciano, 2006). 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”.

Eldo Shanenawa (2022) discute em sua pesquisa a inter-relação entre a língua que se fala e o que é ser Shanenawa. A partir desse raciocínio, o autor pondera que há uma forte conjunção entre língua e povo. Isso possibilita pensar que para os membros dessa etnia não há separação entre língua(gem) e sujeito. Dentro da cultura Shanenawa, os indígenas não são obrigados a se profissionalizar ou adquirir uma área de formação, como ocorre com os não

indígenas. Os Shanenawa nascem tendo as suas funções sociais estabelecidas, sem a obrigação de passar por uma escola para obter conhecimento sobre o que devem fazer nos ambientes nos quais estão inseridos.

Ao falar do seu lugar enquanto indígena que nasceu na aldeia Morada Nova, TI Katukina/Kaxinawá, em Feijó, Acre, o professor Eldo Shanenawa afirma que aprendeu:

a ser caçador, pescador, contador de histórias, cantor de minhas músicas Shanenawa; aprendi a me orientar dentro da floresta pelos pontos de localização oferecidos pela natureza e precisei aprender a ser um líder e, de alguma forma, guiar a minha comunidade a partir de seus interesses; eu sabendo agir dessas formas em minha comunidade, eu serei respeitado, reconhecido e valorizado, mesmo não tendo um pedaço de papel que se chama diploma (Shanenawa, 2022, p. 11).

A partir das palavras de Shanenawa (2022), pode-se afirmar que a educação indígena está entrelaçada à vida na aldeia e aos elementos de localização disponibilizados pela natureza, sendo que tais interações com a terra são relações dialógicas em que há sempre aprendizagem mútua entre os seres, para além das experiências de escolarização.

Dessa forma, é possível argumentar que a educação tradicionalmente seguida ou almejada pelas comunidades indígenas não carrega as características repressoras associadas ao modelo educacional europeu. A partir dessa condição, todos possuem saberes e podem determinar quais conhecimentos devem ser compartilhados entre os membros sociais, sejam eles indígenas ou não.

Trilhar nas veredas dos conhecimentos indígenas e seus processos de ensino e aprendizagem, possibilita a compreensão de que o território desempenha um papel multifacetado como uma instituição educacional, política, social e cultural, já que o aprendizado ocorre em todos os lugares e a qualquer momento, envolvendo uma estrutura e organização em suas práticas formativas. As experiências sociais são relações dialógicas em que há sempre aprendizagem mútua, sem desconsiderar os interesses das comunidades.

Com a promulgação da CF/1988 ocorreu a oficialização da categoria educação escolar indígena (EEI), “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). Assim, a educação escolar indígena, fruto das reivindicações dos povos indígenas, tornou-se 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 (Silva, 2023).

Munduruku (2012, p. 29) destaca que a catequese e a educação ministradas aos povos indígenas pelos jesuítas representaram uma forma de violência contra esses povos, “configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas”. Em decorrência da violência física e cultural, uma diversidade de povos e pessoas indígenas feneceram. Tal genocídio foi alimentado por vários elementos: escravidão indígena, doenças desconhecidas naquele período, ganância dos colonizadores, ideia de apagamento das diferenças, e política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas (Munduruku, 2012).

Assim, não se pode negar a importância e o papel fundamental da CF/1988 para garantia e avanço dos direitos dos povos indígenas. Eldo Shanenawa (2022) relata que ele foi registrado em cartório com o nome Eldo Carlos Gomes, em razão de ter nascido antes de 1988, data em que a CF foi promulgada. No Acre, os indígenas nascidos antes desse período não podiam ser registrados em cartório com nomes provenientes de suas línguas maternas/indígenas. Somente depois da promulgação da CF/1988 é que os povos indígenas conquistaram o direito de manutenção de suas culturas e línguas e, conseqüentemente, o direito de registrar os nomes próprios em suas línguas.

O direito dos povos indígenas ao uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem preconizado pela CF/1988 desencadeou várias outras mudanças no campo jurídico. A primeira delas se deu por meio do Decreto Presidencial n.º 26/1991, quando o governo brasileiro 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), doravante chamada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas. 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.

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. O artigo 210 da CF/1988 assegura aos povos indígenas o direito ao uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagem: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, s/p).

Quanto 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.

Em relação à situação dos profissionais que atuam e/ou atuarão nas escolas indígenas, é precípua instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício da docência.

Também, é fundamental 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, 1999, s/p).

Vale frisar que a participação das organizações sociais indígenas e de apoiadores não indígenas foi decisiva na elaboração da CF/1988 e ordenamentos jurídicos subsequentes que tratam a EEI, e incidiu sobre a forma de pensar a política de escolarização indígena no Brasil. Por conseguinte, houve uma ampliação do debate sobre a EEI brasileira e insurgência por um novo modelo educacional que levasse em conta a autodeterminação dos povos indígenas e seus processos próprios de aprendizagem e educação escolar (Oliveira, 2012; Munduruku, 2012).

Porém, é preciso lembrar que a escola não é um empreendimento neutro, haja vista 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 (Silva, 2023). Assim, levando em conta que grande parte das comunidades indígenas interage com os demais membros da cultura ocidental, dificilmente, como destaca Dalmolin (2007), essas comunidades estarão imunes ao modelo dominante de escola, nesse contexto, atrelada às exigências do mercado de trabalho.

A natureza dessa educação escolarizada 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). 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 (Silva, 2023).

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).

Desse modo, antes de tudo, é fundamental pensar a EEI com/junto aos indígenas articulada a 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 se pode 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 educação escolar indígena no estado do Acre

A Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE) é responsável pelo atendimento e assessoria a 168 escolas indígenas localizadas em 12 municípios. Em consonância com o que determina o artigo 46 da Lei 3.467/2018, a SEE “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).

Conforme os dados repassados em dezembro de 2022 pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEIND) da SEE/AC, o quadro geral da EEI apresentava-se com a seguinte composição: 537 professores (509 indígenas e 28 não indígenas), distribuídos em 168 escolas (149 + 19 anexos).

O grau de formação desses professores é 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.

As informações fornecidas pelo DEEIND/AC sobre o número de matrículas por etnia demonstram que os Huni Kuĩ totalizam o maior percentual de estudantes, com 2.378 matriculados na educação básica. Na sequência, por ordem decrescente estão: os Shanenawa (600); os Manchineri (596); os Madija (547); os Yawanawa (402); os Jaminawa (388); os Ashaninka (380); os Noke Koĩ (370); os Shawãdawa (321); os Puyanawa (272); os Nukini (175); os Nawa (98); os Jaminawa Arara (27); e os Kuntanawa com 9 estudantes no ensino fundamental (Tabela 1).

Os municípios que atendem povos pertencentes a diferentes etnias são: Feijó (4 povos: Ashaninka, Madija, Huni Kuĩ e Shanenawa, os quais reunidos 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, reunidos representam o número de 5 escolas).

Nota-se que a formação dos professores indígenas no Acre varia de forma considerável, e de certa forma reflete as complexidades e desafios enfrentados pela modalidade educacional indígena. Por outro lado, é possível afirmar que tal variação não é uma particularidade apenas do Acre, haja vista que muitos professores indígenas enfrentaram historicamente (e ainda enfrentam) barreiras no acesso à educação escolar.

É fundamental a discussão sobre o papel da formação entre os povos indígenas e de que forma esse processo pode contribuir para a vida desses povos. Nesse ponto, o método empregado pelos programas de formação é um aspecto que merece atenção. O mais viável, é que esses programas sejam elaborados de forma que possibilitem uma ponte entre a cultura indígena e a não indígena, permitindo dessa forma que os professores compreendam e atendam às necessidades educacionais específicas de suas comunidades.

Fortalecer o acesso dos professores indígenas a programas de formação continuada é essencial para que esses agentes educacionais possam lidar de maneira profícua com as singularidades de suas comunidades e promover uma educação que respeite e valorize as suas culturas, e o bem viver de cada povo.

A partir da Tabela 1 é possível verificar o número de estudantes indígenas matriculados na educação básica no contexto das aldeias. Ao todo foram 6.563 estudantes: 308 na pré-escola; 3.372 no ensino fundamental I (maior percentual); 2.137 no ensino fundamental II; 620 no

ensino médio; e 126 estão matriculados na EJA. O ensino fundamental I e II reúnem o maior número de matrículas, 5.509 no total, comparado ao ensino médio.

Tabela 1 - Número de estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual de Ensino do Acre por município

MUNICÍPIO	PRÉ- ESCOL A	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.

Em relação ao ensino médio nas escolas indígenas da rede estadual de ensino do Acre, somente 5 municípios possuem matrículas nesse segmento da educação básica, são eles: 212 em Feijó; 138 em Tarauacá; 112 em Santa Rosa do Purus; 98 em Mâncio Lima; e 60 estudantes em Cruzeiro do Sul. Três municípios apresentam estudantes indígenas matriculados na EJA no contexto das aldeias, são eles: Jordão com 31, Mâncio Lima com 48 e Tarauacá com 47 estudantes.

O olhar analítico para o quantitativo de estudantes indígenas matriculados, permite ao menos dois questionamentos: por que a maior parcela dos estudantes indígenas está matriculada no ensino fundamental? Quais fatores têm dificultado o acesso/ingresso e a progressão escolar desses estudantes no ensino médio indígena?

É possível citar ao menos três fatores relacionados a essas questões, entre eles:

a) a localização geográfica: muitas comunidades indígenas estão localizadas em áreas remotas e de difícil acesso, o que pode dificultar a instalação de escolas e o acesso dos estudantes a elas, nesse caso, a necessidade de deslocamento para áreas urbanas pode ser uma opção e também um obstáculo para o acesso ao ensino médio;

b) a falta de concurso público para contratação e efetivação de professores indígenas, além da má remuneração desses profissionais;

c) e, principalmente, a falta de infraestrutura em decorrência da ausência de investimentos financeiros para manutenção e/ou construção de novas escolas: muitas escolas indígenas enfrentam carência de recursos, como materiais didáticos, equipamentos, instalações adequadas, acesso à tecnologia e transporte escolar.

A falta de infraestrutura elementar das escolas também pode afetar o funcionamento básico e a oferta da EEI. 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 específicas das áreas mais remotas.

As escolas indígenas mais afastadas dos centros urbanos necessitam de maior investimento em razão das barreiras encontradas para o acesso aos territórios. Algumas escolas indígenas no Acre, por exemplo, estão sem acompanhamento pedagógico desde 2014, em razão das dificuldades para se chegar às terras indígenas, sobretudo, pela não destinação de recursos financeiros para tais fins. Para se ter acesso a determinados locais, é necessário trafegar 6 dias descendo ou subindo o rio, podendo variar o tempo de viagem, para mais ou para menos, dependendo das condições fluviais (Silva, 2023).

Em 2022, alunos e professores da escola localizada na Aldeia Água Viva da TI Carapanã, na cidade de Tarauacá, Acre tiveram que se adaptar às condições que possuíam para iniciar o ano letivo no mês de julho (já na metade do ano). Um vídeo gravado por um professor indígena mostrou a volta às aulas na Escola Keã Huni Kuĩ, no dia 11 de julho de 2022. Sem estrutura adequada para o retorno presencial das atividades pedagógicas, a comunidade teve que improvisar bancos com tocos de árvores, os quais serviram de assento e mesa para as crianças estudarem. A seguir, 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 (Tuĩ Huni Kuĩ [entrevista por G1 AC], 14 jul. 2022).

Nota-se pela fala do professor Tuĩ Huni Kuĩ que a situação referente ao descaso do Poder Público com algumas escolas indígenas no Acre é uma situação recorrente e vem de longa data, não resultou 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 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.

A Lei n.º 3.466, aprovada em 26 de dezembro de 2018, disciplina a gestão democrática intercultural no âmbito da educação escolar indígena no estado do Acre. Ela também garante o 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 (Acre, 2018a).

Por outro lado, na visão da professora indígena Txuhuã Puxi Inuvake, o planejamento participativo e/ou a consulta prévia em relação à educação escolar indígena garantidos pela legislação brasileira, não tem se efetivado na prática:

Na minha comunidade, na minha terra a gente tem uma escola, mas ela não é indígena. Uma escola indígena primeiramente ela precisa ser chegada e consultada. E essa consulta prévia o meu povo ele não tem. Sempre quando vai engenheiro do Estado fazer escola nas nossas terras indígenas, nas nossas aldeias ele já chega com a planta da escola e só insere, e muita das vezes a gente não pode nem opinar pela madeira estragada que é cedida. Uma escola indígena pra mim, ela precisa ser consultado o povo ou aquela comunidade a qual vai receber a escola, de que formato ela quer a escola e se as escolas que vão ser ali inseridas, que tipo de espaço por exemplo vai ser feito dentro daquela escola (...). (Inuvake, palestra transmitida pelo YouTube, 2024).

A escola em comunidades indígenas pode ser compreendida como um espaço fronteiroço propício para o desenvolvimento de encontros e conflitos entre conhecimentos indígenas e não indígenas, entre as margens dos rios e interseccionalidades⁵ do poder e, conseqüentemente, do saber. O cotidiano escolar representa este espaço atravessado, inter-relacional, e que desdobra “a tensão e a explicitação entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas das comunidades” (Dalmolin, 2004, p. 134).

⁵ É o estudo de “como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

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.

O outro lado da linha nas palavras de Santos (2007), nas margens dos rios, 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.

As linhas abissais continuam a estruturar o conhecimento, 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. Dessa forma, Santos (2007) chega à conclusão de 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.

Algumas considerações

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, verificou-se que a CF/1988 inaugura a fase denominada de reafirmação identitária, a qual emerge com o propósito intercultural de respeito e valorização da diversidade sem sobreposição de culturas. A partir de então, o acesso à escola será abraçado pelos indígenas que demandam a educação escolar, como um instrumento para a defesa dos seus direitos, alicerçados no princípio de 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.

Verificou-se, ainda, com os estudos teóricos e documentos levantados, 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.

Conquanto, destaca-se que o direito à diversidade cultural e o respeito à diferença constante na legislação brasileira que versa sobre a EEI, não garante necessariamente uma postura política transformadora, haja vista que os povos indígenas no Brasil continuam enfrentando desafios significativos, tais como: a invasão de suas terras, conflitos por recursos naturais e a falta de acesso a serviços básicos de qualidade.

A efetiva garantia dos direitos indígenas ainda é um tema de debate e luta no país. Desse modo, é fundamental a discussão sobre o modelo educacional vigente formulado de forma predominante por agentes das secretarias de representação governamental responsáveis pela organização, estruturação e acompanhamento da educação escolar nos territórios indígenas.

As falas dos professores indígenas em relação à educação escolar, demonstram as fragilidades na estruturação da escola indígena. 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.

Contudo, em muitas situações, 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.

Referências

ACRE. *Lei n.º 3.466/2018a*, de 26 de dezembro de 2018. 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 3.467/2018b*, de 27 de dezembro de 2018. 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.

AULETE DIGITAL. Verbete ressurgir. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/ressurgir>. Acesso em: 19 out. 2024.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (org.). *Povos indígenas & educação*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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. Parecer CNE/CEB n.º 14, aprovado em 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 out. 1999.

CASTELLO BRANCO, J. M. B. *O gentio acreano*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 207, abr./jun., 1950. <http://www.etnolingua.org/biblio:branco-1952-genti>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade* [recurso eletrônico]. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

DALMOLIN, G. F. *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, G. F. *O papel da escola entre os povos indígenas*: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: Edufac, 2004.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. 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. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6233>.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I.; BIAVATTI, C. A. O dueto: educação indígena e educação escolar indígena. In: SILVA, E. H. B. da; ARAÚJO, G. B. S. S. (org.). *Diálogos Interdisciplinares em Educação, Saúde & Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, e-Publicar, 2020.

FERREIRA, B. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência IBGE notícias. *Censo 2022: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal*, 07 ago., 2023. Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 15 jul. 2024.

IGLESIAS, M. M. P. *Os Kaxinarwá de Felizardo: Correrias, Trabalho e Civilização no Alto Juruá*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/ PPGAS, 2008.

INUVAKE, T. P. Palestra, *Sessão temática II – Trânsitos linguísticos, trajetórias formativas, reexistências*. 10 jan. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GANpeObWU4E&t=422s>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KAXINAWÁ, J. P. M. *et al. Índios no Acre: organização e história*. Acre, Comissão Pró-Índio, 2002.

KUI, T. H. [Entrevista concedida ao G1 AC]. *Com escola sem estrutura, crianças indígenas estudam em cima de tocos de madeira e embaixo de árvores no Acre*, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://oaltoacre.com/com-escola-sem-estrutura-criancas-indigenas-estudam-em-cima-de-tocos-de-madeira-e-embaixo-de-arvores-no-acre/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LUCIANO, G. J. dos S. *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.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NAWA, Tarrisson. A saga dos Nawa, declarados extintos que sobrevivem e lutam contra o silenciamento e por seu território. (*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.

OLIVEIRA, J. *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.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAIVA, M. R. *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.

PONTES, F.; NORONHA, A. 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>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, B. de S. 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. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.

SHANENAWA, E. C. G. B. (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, L. T. *A Política de Escolarização Indígena no Estado do Acre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2023.