



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE: PERCURSOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS DIRETRIZES OFICIAIS

Eixo 11. Políticas Públicas em Educação e Comunicação

Jannice Moraes de Oliveira CAVALCANTE¹

Vanessa Castelo Branco de MELO²

RESUMO

Este artigo analisa as potencialidades e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) nas aldeias da Terra Indígena Campinas/Katukina, no Acre, a partir da análise das políticas públicas vigentes e das normativas nacionais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (9.394/1996) e a Resolução nº 5/2012 do CNE/CEB. Destaca o papel pioneiro do Acre na formação de professores indígenas e a importância de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que dialoga com as epistemologias originárias e as demandas das comunidades. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, com análise documental de legislações e documentos oficiais, além de revisão bibliográfica sobre EEI e educação intercultural no contexto acreano. Embora haja avanços normativos, verifica-se que a efetivação da EEI depende não apenas da legislação, mas do compromisso político, da participação comunitária e da construção de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente sensíveis. Ressalta a necessidade de valorização da língua materna, da produção de materiais didáticos específicos e do fortalecimento da autonomia das comunidades indígenas na gestão escolar. Conclui que a EEI é um direito histórico e um processo contínuo de resistência cultural, fundamental para a promoção da justiça social e para o fortalecimento das identidades indígenas no Acre e no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena no Acre; políticas públicas; interculturalidade; formação docente; Povo Noke Koï.

ABSTRACT

This article analyzes the potentialities and challenges of Indigenous School Education (ISE) in the villages of the Campinas/Katukina Indigenous Land, in Acre, based on the analysis of current public policies and national regulations such as the Federal Constitution (1988), the LDB (Law no. 9.394/1996), and Resolution no. 5/2012 of the CNE/CEB. It highlights Acre's pioneering role in the training of indigenous teachers and the importance of a differentiated, bilingual, and intercultural education that engages with indigenous epistemologies and community demands. The research adopts a qualitative approach, including documentary analysis of legislation and official documents, alongside a bibliographic review on ISE and intercultural education within the Acre context. Although there have been normative advances, it is observed that the effective implementation of ISE depends not only on legislation but also on political commitment, community participation, and the construction of pedagogical practices that are contextualized and culturally sensitive. The study

¹ Ufac – Universidade Federal do Acre; Doutora pelo PPGLI - Programa de Pós graduação em Letras, Linguagem e Identidade; e-mail: jannice.cavalcante@ufac.br

² Ifac – Instituto Federal do Acre; Mestre pelo PPHel - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Ufac; e-mail: vanessa.melo@ifac.edu.br



emphasizes the need to value the mother tongue, produce specific teaching materials, and strengthen the autonomy of indigenous communities in school management. It concludes that ISE is a historic right and a continuous process of cultural resistance, fundamental to promoting social justice and strengthening indigenous identities in Acre and Brazil.

KEYWORDS: Indigenous school education in Acre; public policies; interculturality; teacher training; Noke Koï people.

1 Introdução

Este artigo analisa os fundamentos legais e os caminhos normativos que orientam a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, com ênfase na realidade do Estado do Acre e nas experiências do povo Noke Koï, pertencente à família linguística Pano. Considerando a complexidade histórica, territorial e sociocultural que envolve a constituição das terras indígenas Campinas/Katukina e Rio Gregório, buscamos refletir sobre as condições concretas de implementação das políticas públicas educacionais destinadas às populações indígenas na região.

A escolha pelo recorte geográfico do Acre justifica-se por sua posição pioneira na formulação de propostas formativas para professores indígenas, ainda antes da promulgação dos principais marcos legais nacionais. O caso dos Noke Koï, com sua trajetória marcada por deslocamentos forçados, trabalho extrativista e processos contínuos de territorialização, evidencia a necessidade de uma educação diferenciada que seja coerente com seus modos de vida, epistemologias próprias e projetos coletivos de futuro.

O objetivo deste estudo é problematizar em que medida as legislações vigentes - como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (Brasil, 2012) e, especificamente, a Lei Estadual nº 2.965/2015, que institui o Plano Estadual de Educação do Acre - têm sido capazes de garantir uma educação que respeite e valorize as singularidades dos povos indígenas. A análise também considera as contribuições de autores indígenas, como Gersen Baniwa, e de pesquisadores não indígenas comprometidos com a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e territorialmente referenciada.

A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico, fundamentada na análise crítica de dispositivos legais e normativos, bem como de produções acadêmicas que discutem a EEI no contexto amazônico. A reflexão está ancorada em referenciais teóricos que tratam da interculturalidade, da justiça social e da educação emancipadora, com especial atenção à produção de autores indígenas.



Ao longo do texto, discutiremos inicialmente os marcos históricos e territoriais da presença dos Noke Koĩ no Acre, situando suas experiências no contexto das lutas por reconhecimento e demarcação de terras. Em seguida, examinaremos os fundamentos legais da EEI, com destaque para os princípios constitucionais, legais e pedagógicos que norteiam a educação diferenciada. Por fim, analisaremos a Lei Estadual nº 2.965/2015, destacando suas potencialidades e limitações para a consolidação de uma política educacional que promova a autonomia, o protagonismo e o fortalecimento cultural das comunidades indígenas acreanas.

2 Bases legais e caminhos normativos da educação escolar indígena

À luz das especificidades do Estado do Acre, local onde vive o povo Noke Koĩ, desenvolvemos nossas reflexões. Os Noke Koĩ, da família linguística Pano, atualmente vivem em sete aldeias situadas em duas terras indígenas (doravante TI): a TI Campinas/Katukina, no município de Cruzeiro do Sul e a TI Rio Gregório, no município de Tarauacá. A TI Campinas, possui uma área de 32.633 hectares e a TI Rio Gregório tem uma área de 187.400 hectares, com uma população de cerca de 895 pessoas, segundo dados de 2017 do site da Comissão Pró-Índio do Acre. “A terra indígena do rio Gregório foi a primeira demarcada no Estado do Acre, em 1983, e homologada definitivamente em 1991, enquanto a terra indígena Campinas foi demarcada em 1984 e homologada em 1993” (Acre, 2002, p. 27).

A Terra Indígena (TI) do Rio Campinas, onde vivem os Noke Koĩ, é atravessada em toda sua extensão, no sentido Leste-Oeste, pela BR-364, rodovia que conecta o município de Cruzeiro do Sul à capital Rio Branco (Bambirra, 2012). Essa configuração territorial evidencia a intensa circulação de pessoas, mercadorias e influências externas, que impactam diretamente as dinâmicas socioculturais e os modos tradicionais de ocupação do espaço. No interior desse território, os Katukinas se organizam em seis clãs, cada um deles com denominações que expressam uma relação simbólica com elementos da natureza: Varinawa (povo do sol), Kamanawa (povo da onça), Satanawa (povo da lontra), Waninawa (povo da pupunha), Nainawa (povo do céu) e Numa-Nawa (povo do Juriti) (Acre, 2002). A presença da BR-364 e a diversidade cultural tornam ainda mais complexa a implementação de políticas públicas, entre elas a Educação Escolar Indígena, pois demandam estratégias pedagógicas que considerem, de forma articulada, os efeitos da infraestrutura viária sobre os territórios e a valorização das identidades coletivas que se expressam nas formas de organização social, nos idiomas e nas cosmologias próprias de cada povo (Cavalcante, 2019).



Aqui enfatizamos que sabemos que os Noke Koï se autodenominam Nuke Kuï ou Noke Koï, pois afirmam que receberam esse nome de “Katukina” através dos brancos: “Nós temos outro nome próprio que é Nuke Kuï, nossa autodenominação. Nós estamos deixando de usar ‘Katukina’ porque nós não somos Katukina, nosso nome verdadeiro é Noke Koï que significa povo verdadeiro” (Comissão Pró-Índio do Acre, 2015).

Em consonância com a Comissão Pró-Índio do Acre (2015), a história dos Noke Koï tem início à beira do mar, em uma oca com o formato de teia de aranha. O relato indica que, quando se preparavam para sair desse espaço, ocorreu a chegada de Deus. Ao ouvir vozes vindas do interior da habitação, Ele perguntou quem estava lá dentro. Ao perceber que os Noke Koï não conseguiam sair por conta própria, Deus abriu uma porta e permitiu que saíssem. A partir desse acontecimento, conforme narram: “nós viemos para atravessar o rio onde o jacaré serviu de ponte. Este é como se fosse o mito. Nossa origem é rio Juruá mesmo e hoje nós moramos na beira do rio Campinas” (Comissão Pró-Índio do Acre, 2015).

Resultado de muitas lutas e reafirmação étnica como povo indígena, os primeiros contatos dos Noke Koï com os brancos se deu com seringalistas. Os Noke Koï precisavam cortar seringa³ para comprar mantimentos para sobreviver. Os Noke Koï exerciam atividades braçais, dedicando-se ao trabalho de limpeza e cultivo das roças. Nesse período, tanto os indígenas quanto os não indígenas não possuíam terras com documentação formal. Assim, viviam em constante deslocamento, acompanhando os patrões em busca de rios com abundância de peixes e matas que oferecessem caça para subsistência. Os seringais onde os Noke Koï viveram a maior parte do tempo foram o Seringal Rio Branco, no Rio Tauarí, o Seringal Sete Estrelas, no Rio Gregório, e no Seringal Campina, localizado na região de Boca do Acre, no estado do Amazonas, mas muito próximo da fronteira com o Acre (Cavalcante, 2019).

O processo de demarcação das terras aconteceu com a intervenção do sertanista Antônio Macedo e do antropólogo Terri Valle de Aquino, que trabalhavam na Comissão Pró-Índio do Estado do Acre, quando a terra foi demarcada em 1984 e homologada em 1993. As lideranças da época eram Francisco de Assis da Cruz e André Rodrigues de Souza.

³ Nome científico: *Hevea brasiliensis*. Nome popular: Seringueira; seringa; seringa-verdadeira; cau-chu; árvore-da-borracha; seringueira-preta (AC), seringueira-branca; seringueira-rosada. Definição disponível em: <<https://www.embrapa.br/agrossilvipastoril/sitio-tecnologico/trilha-ecologica/especies/seringueira>>. Acessado em: 23/03/2022.



Imersos nesse contexto histórico e sociocultural, refletimos sobre os sentidos e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI), tanto em âmbito nacional quanto no recorte específico do Estado do Acre. A trajetória dos Noke Koï, marcada por experiências de deslocamento, trabalho braçal e a busca constante por condições dignas de subsistência, evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais que reconheçam essas realidades históricas e culturais.

Silva (2019a) afirma que:

O Acre é uma unidade federativa precursora no processo de reflexão e organização da EEI, sobretudo, na formação de docentes indígenas, em nível médio (magistério indígena) processo que buscava garantir aos professores indígenas formação inicial e continuada 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 (p. 324).

Essa perspectiva nos convoca a reconhecer que a Educação Escolar Indígena não pode se restringir à simples inserção dos povos originários no sistema educacional hegemônico. Pelo contrário, ela demanda uma ação educativa que considere as epistemologias próprias, os modos de vida e os territórios como dimensões constitutivas do processo pedagógico. Ao refletirmos sobre a realidade das aldeias da Terra Indígena Campinas/Katukina, indagamos se as políticas educacionais vigentes têm sido, de fato, capazes de promover uma educação que dialogue com os saberes tradicionais e fortaleça os projetos coletivos de autonomia e pertencimento (Cavalcante, 2019).

Ao analisar a experiência do Acre é possível constatar a relevância de iniciativas que antecederam a consolidação desses marcos normativos nacionais. Como destaca Silva (2019), mesmo antes das principais regulamentações federais, o estado se articulava para oferecer formação inicial e continuada aos docentes indígenas, com vistas a respeitar “suas realidades particulares e os projetos de futuro de suas comunidades” (Silva, 2019, p. 324).

Essa antecipação evidencia não apenas um compromisso político e administrativo, mas também uma compreensão mais abrangente da educação enquanto direito coletivo e prática de fortalecimento cultural e territorial, perspectiva que, em muitos aspectos, ainda contrasta com a legislação vigente, frequentemente limitada a diretrizes gerais que nem sempre se concretizam em ações efetivas e contextualizadas nas realidades indígenas. Nesse contexto, autores indígenas como Gersen Baniwa (2006, 2019) sublinham que a educação diferenciada deve ser pensada como um espaço político de afirmação das línguas maternas, dos conhecimentos tradicionais e da autonomia das comunidades indígenas frente ao Estado e aos processos de globalização.



Assim, compreender o papel do Acre como pioneiro na formação de professores indígenas reforça a importância de assegurar a continuidade e o aprimoramento dessas iniciativas, para que a Educação Escolar Indígena se efetive como direito, mas também como prática cultural e política voltada à valorização das identidades e à promoção de justiça social.

Imersos nesse cenário, refletir sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) implica reconhecer que ela não é apenas uma política compensatória, mas uma exigência ética e constitucional de respeito à diversidade cultural, linguística e histórica dos povos indígenas. A trajetória dos Noke Koï, marcada por deslocamentos sucessivos, trabalho braçal e processos de territorialização contínua, evidencia como a escola precisa estar comprometida com a memória coletiva, com o fortalecimento das identidades originárias e com a promoção de práticas pedagógicas alinhadas às realidades socioculturais de cada povo. Esse compromisso está diretamente fundamentado no Art. 231 da Constituição Federal de 1988, que assegura aos povos indígenas o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas e tradições, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cujo Art. 78 estabelece a obrigatoriedade de uma educação bilíngue e intercultural, que respeite as peculiaridades e os processos próprios de aprendizagem.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) afirmam que a EEI deve fundamentar-se em princípios de interculturalidade, bilinguismo, especificidade e territorialidade, assegurando aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, que valorize seus modos próprios de produzir conhecimentos e suas concepções de mundo. Como destacam Fleuri (2003) e Grunberg (2009), tais princípios não devem ser apenas retóricos, mas devem orientar de forma efetiva as práticas pedagógicas, a formação docente e a construção de currículos que sejam expressão das histórias e projetos comunitários.

Assim, é fundamental compreender que a EEI não pode se reduzir ao cumprimento burocrático de metas ou à simples oferta de vagas escolares. Trata-se de uma política que deve ser orientada pelo reconhecimento da pluralidade de saberes, pela escuta permanente das lideranças e dos/das professores/as indígenas, e pela consolidação de estratégias pedagógicas que fortaleçam as línguas originárias, a história própria e os projetos de futuro dos povos indígenas do Acre e de todo o país (Fleuri, 2003; Grunberg, 2009; Silva, 2019; Baniwa, 2019a, Baniwa, 2019b).

Diante desse panorama, o Governo do Estado do Acre sancionou, em 2 de julho de 2015, a Lei nº 2.965, que estabelece o Plano Estadual de Educação com diretrizes voltadas à implementação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar indígena. Conforme consta no Artigo 3º, item



VI desse Plano, a legislação tem como finalidade promover uma educação diferenciada que contemple, entre outros aspectos, a ampliação da oferta da Educação Especial de qualidade, de acordo com as demandas identificadas; o reconhecimento do direito das comunidades indígenas ao acesso à escola e à valorização de suas culturas no sistema educacional, incluindo o ensino bilíngue e métodos próprios de aprendizagem; e a implementação de políticas e diretrizes que orientem a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas escolares e no cotidiano social, com vistas à promoção da igualdade racial e da justiça social (Acre, 2015).

A Lei nº 2.965, ao definir na Meta 7 a necessidade de estabelecer políticas de melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, revela a intenção do Estado do Acre de responder às exigências de qualidade educacional expressas em indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Entretanto, essa lógica avaliativa baseada em médias padronizadas precisa ser analisada criticamente quando se trata da Educação Escolar Indígena (EEI), pois corre o risco de desconsiderar a diversidade sociocultural e linguística que caracteriza os povos indígenas acreanos (Cavalcante, 2019).

A Estratégia 7.19 da lei supracitada, ao prever a consolidação da educação diferenciada nas zonas rurais, florestas e aldeias, articula diversos princípios legais que encontram respaldo na Constituição Federal de 1988, especialmente no Artigo 231, que assegura aos povos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e o respeito à sua organização social, costumes, línguas e tradições (Brasil, 1988). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Artigo 78, estabelece que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, orientada pela valorização da cultura própria e pelo fortalecimento da identidade étnica. Assim, a legislação estadual não se encontra isolada, mas integra um conjunto normativo mais amplo que vincula direitos educacionais ao reconhecimento de identidades e territórios.

Autores indígenas como Gersen Baniwa (2006, 2019) argumentam que o cumprimento formal da legislação não garante, por si só, uma educação emancipadora, pois muitas vezes a implementação se limita a ações fragmentadas e a um currículo que, embora bilíngue no discurso, permanece alheio às cosmologias e aos projetos de futuro das comunidades. Baniwa (2019) defende que a EEI seja concebida como uma prática política de reterritorialização simbólica e material, e não apenas como uma adequação pontual de conteúdos. Nessa perspectiva, Fleuri (2003) e Grunberg (2009) também destacam que a efetividade dos direitos educacionais depende de



processos de participação comunitária que fortaleçam a autonomia e o protagonismo indígena na definição das práticas pedagógicas.

Consolidar uma Educação Escolar Indígena efetiva no Acre exige mais do que o respaldo de dispositivos legais; demanda, sobretudo, um compromisso político contínuo e práticas institucionais coerentes que inscrevam o direito à educação diferenciada no cerne das lutas por autonomia, reconhecimento e fortalecimento cultural dos povos indígenas.

Assim, para que as estratégias previstas na Lei nº 2.965 se concretizem de forma efetiva no contexto acreano, apontamos para os caminhos que envolvem a participação ativa das comunidades indígenas na definição das práticas pedagógicas e de gestão escolar, o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores e professoras indígenas, a valorização das línguas originárias e dos saberes tradicionais, bem como a formulação de políticas educacionais sensíveis às especificidades históricas, culturais e territoriais desses povos. Tais caminhos não apenas operacionalizam o que está previsto em lei, mas reafirmam o compromisso com uma educação intercultural, emancipadora e socialmente referenciada.

3 Paradigmas em disputa: culturas e resistências indígenas

Em *Cultura e Imperialismo*, o escritor Edward W. Said (1995) observa que, em sua dimensão mais elementar, o imperialismo consiste na prática de pensar sobre terras distantes, colonizá-las e controlá-las, mesmo quando pertencem a outros povos que as habitam há gerações. Para o autor, a relação entre território, posse, geografia e poder configura um campo permanente de disputa, no qual a cultura ocupa papel central e se articula de forma direta com os projetos políticos e imperiais. Said (1995) também ressalta que a cultura pode ser compreendida como um teatro no qual diferentes causas políticas e ideológicas se confrontam e se entrelaçam, revelando que a dimensão política está intrinsecamente imbricada nas práticas culturais. Essa compreensão ajuda a perceber que colonizadores e colonizados coexistem em espaços comuns, ainda que separados por profundas assimetrias de poder e por universos simbólicos muitas vezes inconciliáveis, como destaca Cavalcante (2019).

A história do povo Noke Koï, marcada por deslocamentos, imposições territoriais e sucessivas tentativas de controle externo, revela também formas cotidianas e coletivas de resistência cultural. Ao manterem vivos seus idiomas, mitos de origem, rituais e modos de produzir conhecimentos, os



Noke Koï afirmam seu direito de existir em seus próprios termos e recusam o apagamento simbólico imposto por paradigmas coloniais. As culturas, portanto, não se limitam a um repertório de práticas tradicionais, mas constituem uma arena política de enfrentamentos, negociações e reexistências, nas quais as memórias e as identidades se tornam instrumentos fundamentais na luta por autonomia, reconhecimento histórico, afirmação de direitos territoriais e consolidação de projetos coletivos de futuro.

Como argumenta Gersen Baniwa (2006, 2019), a cultura é, ao mesmo tempo, território e projeto político. Ao defender a educação diferenciada como direito, Baniwa enfatiza que ela deve estar ancorada nos conhecimentos ancestrais e na autonomia dos povos indígenas para definir o que ensinar e como ensinar. Essa perspectiva dialoga com a ideia de Said (1995) de que toda disputa imperial envolve a produção de narrativas hegemônicas sobre quem tem direito à terra, ao conhecimento e à história.

Outros autores indígenas, como Ailton Krenak (2019), chamam atenção para o risco de reduzir as culturas originárias a “temas de sala de aula” ou a folclore institucionalizado, esvaziando sua dimensão política e espiritual. Para Krenak (2019), a cultura é inseparável da luta pelo território, pois não há possibilidade de existir como povo se o território é devastado ou se a memória coletiva é sistematicamente negada.

Nesse sentido, a experiência dos Noke Koï evidencia que a resistência cultural se expressa tanto nas práticas cotidianas, a saber, no plantio, na oralidade e na cosmologia, quanto na disputa pelo reconhecimento de direitos territoriais e educacionais. Ao transformar escolas em espaços de reafirmação identitária, eles colocam em xeque os paradigmas coloniais que historicamente separaram “cultura” e “política”, mostrando que a educação é um instrumento de reterritorialização simbólica e material.

De maneira profícua buscamos, neste contexto da educação escolar indígena no município de Cruzeiro do Sul (AC), refletir sobre a cultura indígena em uma perspectiva intercultural, em diálogo crítico com a cultura ocidental. Essa reflexão evidencia a existência de vozes historicamente silenciadas (Freire, 2004; Franchetto, 2016) e de uma população cuja trajetória foi distorcida ou invisibilizada ao longo do tempo (Cavalcante, 2019). Nesse sentido, Baniwa (2019) analisa que:

A escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na



compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores. (p. 61)

A citação de Baniwa (2019) aponta para a função estratégica da escola indígena intercultural como espaço de fortalecimento identitário e, ao mesmo tempo, de aproximação crítica com os códigos da sociedade envolvente. Ao afirmar que a derrota parcial dos povos indígenas no processo colonial se deu devido à ausência de conhecimento sobre os “*modus pensandi*” e “*modus operandi*” dos conquistadores, Baniwa (2019) não está sugerindo assimilação, mas sim a necessidade de domínio consciente e crítico dessas lógicas como forma de resistência e defesa dos direitos indígenas na atualidade.

Essa reflexão aponta para uma concepção de interculturalidade que ultrapassa o simples convívio entre culturas. Trata-se de um projeto pedagógico que visa a superação das assimetrias históricas e estruturais entre saberes indígenas e ocidentais, promovendo o empoderamento dos sujeitos indígenas no enfrentamento das injustiças e das formas de silenciamento ainda presentes nas relações intra e extraescolares.

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de mediação crítica: de um lado, deve aprofundar os saberes, epistemologias, cosmologias e memórias coletivas das comunidades; de outro, deve viabilizar o acesso ao conhecimento científico, político e jurídico do mundo não indígena, de modo que os povos originários possam disputar seus direitos com mais autonomia e eficácia. Em outras palavras, trata-se de preparar os estudantes indígenas não para aderirem à lógica ocidental, mas para dialogar estrategicamente com ela, em condições menos desiguais (Cavalcante, 2019).

4 Considerações Finais

Refletir sobre a Educação Escolar Indígena nas aldeias da Terra Indígena Campinas/Katukina exige questionar a efetividade das políticas públicas na promoção de práticas educativas que dialoguem com as realidades locais. Como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (BRASIL, 2012), a organização da escola indígena deve ser fundamentada



nos modos de vida, nas línguas e nas concepções de mundo dos povos originários, o que requer uma atuação articulada entre os entes federativos e o compromisso político com a diversidade. Neste estudo, procuramos identificar, com base nas normativas nacionais e estaduais, as possibilidades e os limites da EEI no contexto acreano, tomando como referência as experiências do povo Noke Koï.

No contexto aqui posto, os objetivos propostos foram alcançados na medida em que conseguimos evidenciar, por meio da análise dos documentos legais e das contribuições teóricas, que o Acre apresenta iniciativas pioneiras no campo da formação de professores indígenas, antecipando diretrizes que hoje se consolidam em nível nacional. As experiências do magistério indígena, a valorização das línguas originárias e a institucionalização de políticas educacionais específicas revelam avanços importantes.

No entanto, os desafios persistem: a descontinuidade de políticas, a fragilidade na produção de materiais didáticos bilíngues, a padronização das avaliações e a limitação da participação comunitária na gestão escolar ainda comprometem a consolidação de uma escola verdadeiramente diferenciada e emancipadora. Diante desse cenário, emergem os contornos de uma escola que deve ser, ao mesmo tempo, autônoma, multilíngue, diferenciada e intercultural, capaz de responder aos desafios impostos por um contexto marcado por grande pluralidade de ideias, concepções divergentes e diversas prescrições legais e pedagógicas.

Conforme salienta Cavalcante (2019), a análise de documentos nacionais, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as identidades indígenas, que estimulem a produção de materiais didáticos específicos elaborados em línguas indígenas e que invistam em recursos tecnológicos que potencializem os processos de escolarização. Esses elementos consolidarão uma Educação Escolar Indígena comprometida com a diversidade, a justiça social e o fortalecimento das culturas locais.

Vislumbramos, um cenário relativamente favorável, no qual políticas públicas educacionais reconhecem e asseguram especificidades linguísticas e socioculturais indígenas. Todavia, consideramos que, tanto no aspecto ideológico quanto no cultural, transformações mais profundas não emergem unicamente de normativas legais (Cavalcante, 2019), como sinaliza o Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; mas dependem, sobretudo, do compromisso político, da participação comunitária e da construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade.



Por essa razão, nossas reflexões permanecem atravessadas por esse questionamento: estariam as legislações nacionais e locais efetivamente contribuindo para que as práticas escolares indígenas se tornem significativas e emancipadoras no século XXI? Ansiamos por propostas eficientes que promovam a diversidade e a multiplicidade das culturas indígenas, especialmente no contexto acreano, traduzidas em projetos pedagógicos que respeitem e fortaleçam os modos próprios de educar e aprender das comunidades indígenas.

Por fim, reafirmamos que a Educação Escolar Indígena não pode se reduzir ao cumprimento formal de normativas. No contexto do Acre, ela deve ser compreendida como direito histórico, conquista política e processo permanente de resistência cultural, capaz de fortalecer identidades, garantir direitos territoriais e promover justiça social para os povos indígenas do Acre e do Brasil.

Referências

ACRE. **Atlas Geográfico Indígena do Acre**. Levantamento/organização: Renato Antônio Gavazzi, Marcia Spyer Resende. - Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1998. Disponível em: <<https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Atlas-Geografico-Indigena-do-Acre.pdf>>. Acessado em: 21/03/2023.

ACRE. **II Formação para Assessores e Coordenadores de Ensino dos Núcleos de Educação dos Municípios**. Rio Branco – Acre, agosto 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/M%C3%B3dulo%20I%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ind%C3%ADgena.pdf>>. Acessado em: 21/03/2021.

ACRE. **Lei nº. 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Governo do Estado do Acre. 2015. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>>. Acessado em: 22/01/2019.

ACRE. **Povos do Acre: História Indígena da Amazônia Ocidental**. Rio Branco, Acre: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM), 2002.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAMBIRRA, Vera Lúcia de Magalhães. **Tamãkãyã: aproximações entre epistemologias e culturas em Cruzeiro do Sul – Ac**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena e o Direito ao Futuro**. São Paulo: Instituto



Socioambiental, 2019a.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019b. Disponível em:
<<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf>>. Acessado em: 28/03/2021.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje**. Brasília: MEC; LACED, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 28/03/2021.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015. Estabelece procedimentos administrativos para atuação de órgãos federais em processos de licenciamento ambiental. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/direitosquilombolas-leis-legislacao-federal-pi60-2015/>>. Acesso em: 13/07/2023.

BRASIL. **Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/ldb-atualizada-2011-mec-ldb-atualizada-comentada-pdf-lei-939496/>>. Acessado em: 10/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 25 jun. 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7788/>>. Acessado em: 10/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 331p. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017/5664-referencial-curricular-nacional-escolas-indigenas-rnei/file/>>. Acessado em: 19/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. 84p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acessado em: 13/01/2021.

CAVALCANTE, Jannice Moraes de Oliveira. **A Língua Inglesa na escola indígena Katukina no contexto bilíngue intercultural**. Rio Branco, AC, 2019.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho (org.). **Pensando as línguas indígenas na Bahia: C-Indy em Vitória da Conquista**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.



FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e educação escolar indígena no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 35-52, 2003. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>>. Acessado em: 14/03/2022.

FRANCHETTO, Bruna. **Línguas silenciadas, novas línguas**. Museu Nacional (UFRJ). 2016. Publicado originalmente no livro Povos Indígenas no Brasil 2011/2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GRUNBERG, Gérard. **Educação Escolar Indígena: desafios e perspectivas**. Rio Branco: EDUFAC, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NOKE KO'Í. **Comissão Pró-Índio do Acre**. 2015. Disponível em: <<https://cpiacre.org.br/noke-koi/#/>>. Acessado em: 14/03/2021.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas de educação escolar indígena no Acre**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v35n77/1984-0411-er-35-77-0321.pdf>>. Acessado em: 14/03/2021.

SILVA, Karina Pinheiro da. Formação e atuação de professores indígenas no Acre: processos, sentidos e possibilidades. In: RICARDO, Carlos Alberto; RIBEIRO, Berta Ribeiro (orgs.). **Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2019b. p. 315-334.

SEMED. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação, Manaus - AM, 2017. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Diretrizes-da-E-E-Ind%C3%ADgena-do-Munc%C3%ADpio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf>>. Acessado em: 25/03/2021.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro? In: **Civilização e Barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.