EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, AUTONOMIA E A PRIMAZIA/EXCLUSIVIDADE DO PROFESSOR DA PRÓPRIA ETNIA:

A EXPERIÊNCIA TINGUI-BOTÓ



JOSÉ INALDO VALÕES

Editora GPHIAL

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, AUTONOMIA E A PRIMAZIA/EXCLUSIVIDADE DO PROFESSOR DA PRÓPRIA ETNIA:

A EXPERIÊNCIA TINGUI-BOTÓ

José Inaldo Valões

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, AUTONOMIA E A PRIMAZIA/EXCLUSIVIDADE DO PROFESSOR DA PRÓPRIA ETNIA:

A EXPERIÊNCIA TINGUI-BOTÓ

Editora GPHIAL
Palmeira dos Índios – AL
2026

GRUPO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA INDÍGENA DE ALAGOAS
Coordenador: José Adelson Lopes Peixoto.
Endereço: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Rodovia Eduardo Alves da Silva, km 3, CEP: 55.600-000, Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios-AL.
Contatos: Tel: (82) 3421-5678. E-mail: gphial@uneal.edu.br. Site: www.gphial-uneal.com.br

COMISSÃO EDITORIAL
Presidentes: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.
Editores: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Erick Charlles Oliveira Silva; Ezequiel Pedro Farias Cajueiro; Geovana Correia de Oliveira; Vinícius A. de Mendonça; Williane Antônia Soares dos Santos; Ivan Oliveira Silva.
Direção editorial: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.
Diagramação: Ezequiel Pedro Farias Cajueiro; Geovana Correia de Oliveira.
Capa: José Inaldo Vaões; Ezequiel Pedro Farias Cajueiro.
Design gráfico: Editora GPHIAL.
Revisão de diagramação: Erick Charlles Oliveira Silva.
Secretaria: Williane Antônia Soares dos Santos.

CONSELHO CIENTÍFICO
Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Cristiano Cézar G. da Silva (UNEAL)
Edson Hely Silva (UFPE/UFRPE)
Francisca Maria Neta (UNEAL)
Gilberto Geraldo Ferreira (SEE/AL)
Iraci Nobre da Silva (UNEAL)
João M. Braga de Mendonça (UFPB)
Karina M. Ribeiro da S. e Melo (UPE)
Lucas Gama Lima (UFAL)
Maria da Penha da Silva (UFPE)
Ricardo José Lima Bezerra (UPE)
Rubens Pessoa de Barros (UNEAL)
Samara Cavalcanti da Silva (UNEAL)
Siloé Soares de Amorim (UFAL)
Suzana Santos Libardi (UFAL)
Zuleica D. Pereira Campos (UNICAP)

Observação: todos os conteúdos (textuais e imagéticos), bem como os usos ortográficos publicados neste livro, são de inteira responsabilidade do autor, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.
*Este livro foi avaliado e aprovado às cegas por mais de dois pareceristas *ad hoc*.
**A publicação foi custeada integralmente com recursos próprios do autor.

Bibliotecária: Elisangela Dias de Carvalho - CRB/4 nº 2072

V198 Valões, José Inaldo
Educação escolar indígena, autonomia e a primazia/exclusividade do professor da própria etnia: a experiência Tingui - Botó [recurso eletrônico] / José Inaldo Vaões – Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2026.
336 p.

ISBN digital – 978-65-02-36815-2

1. Direitos. 2. Território. 3. Educação. I. Título.

CDU: 397



SUMÁRIO

Introdução 09

Capítulo 1 - Marcos legais e teóricos da educação escolar indígena..... 15

1.1 - Educação indígena e educação escolar indígena 24
1.2 - A questão educacional indígena no brasil até a constituição de 1988 29

1.2.1 - Período Colonial: Educação como Ferramenta de Conversão 29
1.2.2 - Império: Educação e a Política de Tutela 32
1.2.3 - República Velha: Educação e Integração 34
1.2.4 - Da Era Vargas ao Estatuto do Índio 36

1.3 - Indígenas na constituição de 1988 e a trajetória do reconhecimento de direitos educacionais indígenas 42

1.3.1 - Dispositivos Constitucionais para a Questão Educacional Indígena 42
1.3.2 - Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991: Início da Regulamentação da "Educação Indígena" 53
1.3.3 - A Educação Indígena na Convenção 169 da OIT 55
1.3.4 - Marcos Regulatórios da Educação Escolar Indígena na LDB 62
1.3.5 - Parecer 14-1999: Surge a categoria "Escola Indígena" 69
1.3.6 - Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999: Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil 81
1.3.7 - Decreto nº 6.861/2009: Territórios Etnoeducacionais 99
1.3.8 - Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012: Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Exclusividade do Professor Indígena da Própria Etnia 105

Capítulo 2 - Os Tingui-Botó, a educação escolar indígena e a primazia/exclusividade de professores da própria etnia 151

2.1 - Os indígenas do nordeste 153

2.1.1 - “Transfigurações Étnicas” e “Fricções Interétnicas” na formação das comunidades indígenas contemporâneas 153
2.1.2 - Etnogêneses Indígenas no Nordeste 169
2.1.3 - Normatização e Extinção dos Aldeamentos Indígenas em Alagoas no século XIX 184

2.2 - Trajetória das lutas por reconhecimento e territorialização do povo Tingui-Botó 209

2.2.1 - A Etnogênese Tingui-Botó 209
2.2.2 - Da invisibilidade ao reconhecimento 215
2.2.3 - Conquistas Territoriais do Povo Tingui-Botó 228
2.2.4 - Organização Comunitária e Lideranças Tingui-Botó na Conquista, Defesa e Gestão do Território 240

2.3 - As formas tradicionais de ensino e a formação da escola indígena 249

2.3.1 - Recuperação cultural e afirmação identitária 249
2.3.2 - A Luta pela Educação Escolar Tingui-Botó e sua Fundamentação Jurídica 257

2.4 - A questão da primazia/exclusividade do professor indígena na efetivação dos direitos educacionais indígenas 270

2.4.1 - Marcos Jurídicos no Brasil e Internacionalmente 271
2.4.2 - Interculturalidade e a Centralidade do Professor Indígena da Própria Etnia 276
2.4.3 - Jurisprudência, Pareceres e Experiências Práticas 284
2.4.4 - Desafios para a institucionalização do cargo de professor indígena 293
2.4.5 - Exclusividade Docente Indígena como Garantia da Autonomia e da Diversidade 299

Conclusão 302

Referências 309
Índice remissivo 336

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena ocupa um lugar singular no constitucionalismo brasileiro porque reúne, em um mesmo campo, direitos que não podem ser compreendidos isoladamente. Educação, identidade, língua, território, memória, participação política e autonomia comunitária aparecem entrelaçados. Quando a escola se instala em uma comunidade indígena, ela não leva apenas conteúdos e procedimentos administrativos: introduz uma instituição historicamente formada fora daquele universo social, capaz tanto de reproduzir relações de assimilação quanto de ser apropriada pela comunidade como instrumento de afirmação cultural e de exercício de direitos.

Essa ambivalência acompanha a própria história da escolarização dos povos indígenas no Brasil. Durante séculos, ensinar esteve associado a converter, disciplinar, integrar e produzir formas de adequação à sociedade dominante. A catequese colonial, as políticas tutelares do Império, os projetos integracionistas republicanos e as práticas administrativas desenvolvidas sob o paradigma do Estatuto do Índio expressaram, com intensidades e linguagens distintas, a expectativa de que a diferença indígena deveria desaparecer ou tornar-se residual. A escola foi, por isso, uma das instituições por meio das quais o Estado e outros agentes procuraram reorganizar línguas, costumes, formas de autoridade e modos de transmissão de conhecimento.

A Constituição de 1988 deslocou juridicamente esse horizonte ao reconhecer a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No campo educacional, a

garantia do uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem abriu espaço para uma concepção de escola que não deveria mais operar como mecanismo de apagamento cultural. A mudança constitucional, contudo, não eliminou automaticamente estruturas administrativas, práticas pedagógicas e concepções assimilacionistas sedimentadas ao longo do tempo.

Nas décadas seguintes, uma extensa normatização procurou conferir conteúdo a essa transformação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, a regulamentação dos territórios etnoeducacionais e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho consolidaram princípios de especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo, participação comunitária e respeito aos projetos próprios de cada povo. O sentido desses marcos não se reduz à criação de uma modalidade administrativa de ensino. Eles impõem ao poder público o dever de reconhecer que a igualdade educacional, para povos historicamente submetidos a políticas de integração, exige tratamento juridicamente diferenciado e participação efetiva das comunidades nas decisões que lhes dizem respeito.

Por essa razão, a interculturalidade ocupa posição central neste livro. Ela não é tomada como simples convivência entre conteúdos de origens culturais distintas nem como inclusão episódica de referências indígenas em currículos concebidos externamente. Em sua dimensão crítica, a interculturalidade exige examinar as relações de poder que definem quais conhecimentos são reconhecidos, quem pode ensinar, quem formula o currículo, quais línguas podem ocupar a sala de aula e que grau de controle a comunidade exerce sobre a instituição escolar. A questão educacional torna-se, assim, também uma questão jurídica e política.

É nesse ponto que a figura do professor indígena da própria comunidade adquire especial relevância. A presença desse docente não se explica apenas por critérios de representatividade ou proximidade cultural. Ela se relaciona à possibilidade concreta de articular conhecimentos escolares e saberes comunitários, compreender protocolos internos, respeitar espaços de segredo, reconhecer autoridades tradicionais, mobilizar a língua e a memória coletiva e participar da construção de um projeto pedagógico que não transforme a diferença em objeto externo de estudo. A docência indígena pode funcionar, portanto, como uma garantia institucional de que a escola permaneça vinculada ao projeto de vida do povo que atende.

O debate sobre primazia e exclusividade docente precisa, entretanto, ser tratado com precisão. A primazia expressa uma preferência juridicamente qualificada pela atuação de professores indígenas pertencentes à comunidade ou etnia atendida. A exclusividade representa um horizonte de maior densidade, realizável quando existam profissionais formados e disponíveis, associado ao dever estatal de criar condições para que esse quadro profissional seja efetivamente constituído. Nessa perspectiva, a eventual insuficiência de docentes habilitados não autoriza a transformação da exceção em regra; ao contrário, reforça as obrigações públicas de formação, criação de carreiras específicas, realização de concursos adequados e apoio institucional continuado.

A experiência do povo Tingui-Botó, no Agreste de Alagoas, permite observar esse problema fora do plano exclusivamente normativo. A trajetória da comunidade evidencia que o direito à escola diferenciada se relaciona diretamente às lutas por reconhecimento étnico, território e reorganização política. A constituição contemporânea da identidade Tingui-Botó, as formas de invisibilização enfrentadas no Nordeste, as disputas em torno de sua legitimidade indígena e o processo de

conquista territorial ajudam a compreender por que a escola passou a integrar um projeto mais amplo de continuidade coletiva.

Para interpretar essa trajetória, o livro mobiliza categorias da antropologia e da história social que permitem evitar uma leitura baseada em ideias de pureza, permanência imóvel ou perda inevitável da identidade. As noções de transfiguração étnica, fricção interétnica e etnogênese ajudam a compreender como povos submetidos a deslocamentos, expropriações, miscigenação, repressão cultural e mudanças econômicas podem recompor formas de pertencimento e organização sem que isso autorize negar sua condição indígena. No Nordeste, esse enquadramento é particularmente importante porque a invisibilização jurídica dos povos indígenas esteve ligada à extinção administrativa de aldeamentos e à conversão de comunidades indígenas em populações genericamente tratadas como caboclas ou trabalhadoras rurais.

O território aparece, nesse percurso, como condição material e simbólica da educação. A escola diferenciada não pode ser analisada separadamente da terra, dos rituais, das relações de parentesco, das formas de trabalho e dos espaços de transmissão de saberes. Entre os Tingui-Botó, práticas como o Toré e o Ouricuri, a memória oral, a recuperação de referências linguísticas e a atuação das lideranças compõem um universo pedagógico que precede e excede a escola estatal. A educação escolar indígena adquire sentido quando consegue dialogar com essa educação comunitária mais ampla, sem pretender substituí-la.

Os dois capítulos que compõem o livro foram organizados para acompanhar esse movimento entre norma e experiência social. O primeiro reconstrói os marcos jurídicos e teóricos da educação escolar indígena, distinguindo educação indígena e educação escolar indígena, recuperando a trajetória histórica das políticas educacionais e

examinando a arquitetura normativa formada após 1988. O segundo desloca o olhar para o Nordeste e para o povo Tingui-Botó, articulando etnogênese, territorialização, organização comunitária, práticas tradicionais de ensino, formação da escola indígena e a controvérsia sobre a primazia e a exclusividade de professores da própria etnia.

A exposição conserva a densidade documental e normativa necessária ao tratamento jurídico do tema, mas procura fazê-lo sem separar o direito das condições históricas de sua efetivação. Leis, decretos, pareceres, resoluções, documentos institucionais, trabalhos antropológicos, registros comunitários e observações de campo são lidos em conjunto porque os direitos educacionais indígenas não se realizam apenas pela existência de comandos abstratos. Sua concretização depende da forma como sistemas de ensino, gestores, comunidades, professores e lideranças interpretam e disputam o conteúdo dessas normas.

O argumento que atravessa as páginas seguintes é que o reconhecimento jurídico da diferença somente produz efeitos emancipatórios quando se converte em capacidade comunitária de orientar a instituição escolar. Isso exige recursos, formação e segurança profissional para os docentes, mas também exige que o Estado aceite limites à sua pretensão histórica de definir unilateralmente o que deve ser ensinado, por quem e segundo quais critérios. A participação indígena não pode ser uma etapa acessória de políticas previamente decididas; deve integrar sua formulação, execução e avaliação.

A experiência Tingui-Botó permite, por fim, compreender que a escola indígena é simultaneamente resultado e instrumento de luta. Ela nasce de processos de organização política, mas também passa a produzir novas condições de organização, formação de lideranças, circulação de conhecimentos e afirmação identitária. É nessa tensão entre a instituição estatal e a apropriação comunitária da escola que se

situa o problema central deste livro: em que condições a educação escolar pode deixar de ser uma técnica de assimilação e tornar-se uma dimensão efetiva da autonomia indígena.

CAPÍTULO I
MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A análise e interpretação normativa com foco para a efetivação do direito à educação escolar indígena exige uma reflexão multidisciplinar. A interculturalidade crítica, conforme discutida por diversos autores mobilizados ao longo desta obra, vai além da mera convivência pacífica e busca questionar as relações de poder historicamente construídas entre culturas hegemônicas e subordinadas. No campo educacional, isso implica a criação de um ambiente em que os conhecimentos indígenas sejam tratados com o mesmo valor dos saberes ocidentais, e onde os alunos indígenas possam aprender tanto sobre suas próprias culturas quanto sobre a cultura dominante de maneira equilibrada.

Assim, a interculturalidade vem sendo utilizada como um conceito, no sistema educativo brasileiro, desde os anos de 1980, ganhando mais visibilidade a partir dos anos de 1990. Este conceito se desenvolveu para refletir acerca da interação entre as diversas culturas no contexto pós-colonial, principalmente nos países da América Latina. Destaca-se que a interculturalidade tem sido usada no Brasil para descrever a educação escolar indígena, que deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. O objetivo desse modelo seria garantir que os alunos indígenas recebam uma educação que respeite e valorize suas tradições culturais, ao mesmo tempo em que os prepara para interagir com a sociedade não indígena. No entanto, como apontado na pesquisa, essa proposta enfrenta desafios significativos.

Catherine Walsh[1], uma das principais teóricas da interculturalidade crítica, compreende a trajetória da educação intercultural na América Latina, destacando a transição de abordagens funcionais para críticas e a luta contra as estruturas coloniais de poder. Segundo Walsh, a interculturalidade crítica não é apenas uma prática educacional, mas um projeto político, social e epistêmico que busca descolonizar as relações culturais e transformar as hierarquias que marginalizam os povos indígenas.

Nos anos 1980, com o surgimento da Educação Intercultural Bilíngue (EIB), a América Latina iniciou um movimento de reconhecimento das línguas e culturas indígenas nos sistemas educacionais. No entanto, Walsh alerta que esse reconhecimento, em muitos casos, permaneceu superficial, enquadrando-se na lógica de uma interculturalidade relacional. Nesse modelo, o objetivo principal era o contato entre culturas, sem necessariamente questionar as relações de poder e as desigualdades estruturais.

> Al legalizar la EIB como "derecho étnico y colectivo" y como programa educativo para indígenas -algo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT), lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal7. Para muchas organizaciones y comunidades indígenas, esta oficialización ha representado un cuchillo de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el

[1] WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis;. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Conveio Andres Bello, 2010, p. 75-96.

> debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismos de regulación[2].

Para Walsh, a EIB inicialmente refletia mais uma tentativa de acomodação às demandas indígenas do que um compromisso genuíno com a transformação social.

> Dentro de la EIB, lo "intercultural" ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua "nacional". Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo "intercultural" es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa[3].

As reformas constitucionais dos anos 1980 e 1990, na América Latina representaram um avanço, incorporando o reconhecimento da diversidade cultural e a inclusão da interculturalidade nas políticas públicas. Entretanto, Walsh argumenta que essas reformas adotaram uma abordagem funcionalista, utilizando a diversidade cultural como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e social. No Brasil, isso pode ser observado na inclusão de elementos culturais indígenas nos currículos escolares, mas com pouca participação das comunidades indígenas na elaboração dessas políticas.

---

[2] WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis;. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Conveio Andres Bello, 2010, p. 75-96. p. 81.

[3] WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis;. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Conveio Andres Bello, 2010, p. 75-96. p. 81-82

No século XXI, experiências na Bolívia e no Equador começaram a refletir uma interculturalidade crítica, alinhando a educação a projetos de plurinacionalidade e descolonização. Walsh destaca[4] que, nesses contextos, a educação passou a ser vista como uma ferramenta de resistência e empoderamento, rompendo com a lógica assimilacionista e promovendo o protagonismo indígena. Essas experiências oferecem lições importantes para o Brasil, onde a educação escolar indígena ainda enfrenta desafios para se alinhar a um modelo que valorize plenamente as cosmovisões indígenas e promova a descolonização do saber.

Nesse contexto, a Educação Intercultural Bilíngue seria uma resposta à colonialidade, uma lógica de poder que transcende o colonialismo histórico para influenciar as relações sociais, culturais e epistêmicas no mundo contemporâneo. Já a educação tradicional, perpetuaria a lógica colonial ao priorizar os conhecimentos eurocêntricos e deslegitimar os saberes indígenas e afrodescendentes.

A colonialidade do poder, conceito central de Aníbal Quijano[5],

---

[4] WALSH, Catherine, Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito – Equador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Ayala, 2009.

[5] La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocen trado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, in cluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico. En lo que sigue, el propósito prin cipal es abrir algunas de las cuestiones teóricamente necesarias acerca de las implicancias de esa colonialidad del poder respecto de la historia de América Latina (…) colonialidad del poder basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, ha sido siempre un factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico. (QUIJANO, A.

moldou uma hierarquia global em que os povos colonizados foram subalternizados, e suas culturas e conhecimentos, relegados ao status de "primitivos" ou "inferiores". Nesse cenário, a educação convencional reforça a ideia de progresso baseada na assimilação cultural, ignorando a riqueza e a complexidade dos saberes locais. A Educação Intercultural Bilíngue, por outro lado, emerge como uma prática contra-hegemônica, desafiando a lógica assimilacionista ao reconhecer e valorizar as culturas indígenas e afrodescendentes. Essa modalidade educativa busca criar um espaço de resistência e empoderamento para os povos marginalizados, permitindo que suas línguas e cosmovisões sejam preservadas e promovidas.

Além disso, a EIB atua como uma estratégia de descolonização epistemológica, rompendo com a hegemonia do conhecimento ocidental e promovendo a inclusão de perspectivas alternativas nos currículos escolares. Isso significa valorizar as narrativas indígenas como centrais para a formação de sujeitos críticos, em vez de tratá-las como elementos secundários ou complementares.

Por fim, enfatiza-se que a EIB não é apenas uma prática pedagógica, mas também uma ação política e cultural que visa transformar as relações de poder subjacentes ao sistema educacional. Ao desafiar a colonialidade do poder, a EIB contribui para a construção de sociedades mais equitativas, onde a diversidade cultural deve ser reconhecida como um valor essencial.

A EIB pode ser posicionada dentro do paradigma das epistemologias do Sul, conforme elaborado por Boaventura de Sousa Santos[6]. Essa perspectiva entende o Sul como uma metáfora para as lutas contra as

---

Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias. Clacso, 2014).

[6] SANTOS, Boaventura de Souza. Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2016.

opressões impostas pelo capitalismo global e pelo colonialismo, e não apenas como uma localização geográfica. Assim, buscam recuperar e valorizar os saberes que foram historicamente marginalizados pelo projeto moderno-colonial. No caso da educação, isso implica reconhecer que as comunidades indígenas e afrodescendentes possuem sistemas de conhecimento legítimos e sofisticados, que podem oferecer respostas inovadoras aos desafios contemporâneos.

> (…) A partir de las experiencias de las víctimas, de los grupos sociales que habían sufrido las consecuencias del exclusivismo epistemológico de la ciencia moderna y con la reducción de las posibilidades emancipatorias de la modernidad occidental que para algunos se hizo posible solo por la vía del capitalismo moderno. Tal reducción, a mi entender, transformó la emancipación social en el doble, más que en lo opuesto a una regulación social. Mi interés para aprender del Sur, el Sur entendido como una metáfora del sufrimiento humano causada por el capitalismo, encarnó mi objetivo de reinventar una emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el norte y de la práctica social y política a la cual ellos se suscriben[7].

A Educação Intercultural Bilíngue se alinha a essa perspectiva ao criar espaços onde as narrativas do Sul podem ser ouvidas e valorizadas. Em vez de impor uma visão monolítica de progresso, a EIB promove

[7] SANTOS, Boaventura de Souza. Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2016. p.37

um diálogo intercultural que respeita as especificidades locais e os modos de vida alternativos às lógicas capitalistas. No entanto, a implementação da EIB enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e a resistência de instituições educacionais que continuam a operar sob uma lógica colonial. Essa tensão reflete a luta entre diferentes paradigmas epistêmicos, evidenciando a necessidade de uma reforma estrutural no sistema educacional.

Por fim, a EIB, ao operar dentro das epistemologias do Sul, não apenas preserva os saberes locais, mas também os conecta a um movimento global de resistência contra a hegemonia do Norte global. Dessa forma, ela contribui para a construção de um novo tecido social, baseado no respeito mútuo e na coexistência de múltiplas racionalidades.

Como a interculturalidade crítica reconhece a coexistência de múltiplos sistemas de conhecimento e busca estabelecer relações horizontais entre eles, no contexto da EIB, isso significa que as culturas indígenas e afrodescendentes não devem ser tratadas como "curiosidades" ou "suplementos", mas como partes fundamentais do currículo escolar. Esta abordagem pode ser relacionada ao pensamento heterárquico[8], que rejeita hierarquias rígidas em favor de uma organização mais horizontal e dinâmica. A EIB reflete esse modelo ao promover o diálogo entre conhecimentos indígenas e ocidentais, sem priorizar um sobre o outro.

A heterarquia, ao ser aplicada à educação, desafia a lógica do poder unidimensional, permitindo que os estudantes e comunidades

[8] CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon. "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar., 2007.p. 09-23

participem ativamente da construção do conhecimento. Isso transforma a escola em um espaço de troca mútua, onde diferentes perspectivas coexistem e se complementam. Dessa forma, a interculturalidade crítica, articulada à lógica heterárquica, exige mudanças profundas nas estruturas educacionais. Isso inclui a formação de professores capacitados para atuar como mediadores interculturais e a elaboração de currículos que reflitam a pluralidade de saberes presentes nas sociedades contemporâneas.

Assim, a Educação Intercultural Bilíngue caracteriza-se como uma prática descolonizadora, pois desafia as estruturas educacionais herdadas do colonialismo e tende a promover elementos para a emancipação dos povos subalternizados. A descolonização, nesse contexto, envolve tanto a reformulação dos currículos quanto a transformação das subjetividades. A descolonização configura-se não apenas como um processo técnico, mas também político. Ela exige que as comunidades indígenas tenham controle sobre suas práticas educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Isso inclui a consulta prévia e a participação ativa na elaboração de políticas públicas.

A descolonização também se manifesta na formação de professores, que devem ser capacitados para atuar em contextos interculturais e bilíngues. Esses educadores desempenham a função de mediadores, conectando os saberes tradicionais às exigências do sistema educacional formal. Além disso, a EIB promove a descolonização das subjetividades ao valorizar as identidades culturais dos estudantes indígenas. Ao contrário da educação tradicional, que acaba por impor valores e narrativas externas à comunidade, a EIB oferece a oportunidade de criação de um espaço onde os alunos podem se reconhecer em sua cultura e história. Esse processo de descolonização não se limita às comunidades indígenas, mas também transforma as

sociedades em que estão inseridas. Ao romper com as hierarquias epistêmicas, a EIB contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é celebrada como um valor fundamental.

Educação Intercultural Bilíngue como uma prática transformadora, que vai além da educação formal para atuar como uma ferramenta de resistência e emancipação. A EIB desafia as hierarquias epistêmicas da colonialidade, promovendo uma visão heterárquica e plural do conhecimento. Os desafios para a implementação da EIB são significativos, incluindo a falta de recursos, a resistência institucional e a necessidade de reformular as estruturas educacionais. No entanto, enfatiza-se que esses obstáculos podem ser superados por meio de um compromisso político e social com a descolonização.

Em última análise, a EIB, quando orientada por princípios de interculturalidade crítica e heterarquia, tem o potencial de transformar não apenas as práticas educacionais, mas também as relações sociais e culturais. Ela representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa da diversidade.

O histórico da educação escolar indígena no Brasil é marcado por práticas assimilacionistas e pela negação das identidades culturais. Desde o período colonial, a escola foi utilizada como ferramenta de catequização e integração forçada, com o objetivo de "civilizar" os povos indígenas e assimilá-los à cultura dominante. O texto deste capítulo destaca o papel dos missionários jesuítas e, posteriormente, de instituições como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Essas iniciativas, longe de promoverem a inclusão, serviram para deslegitimar os sistemas de conhecimento indígenas, substituindo-os por valores e práticas alheios às comunidades. A imposição da língua portuguesa e a negação das línguas maternas são exemplos de como a

escola foi utilizada como uma ferramenta de dominação cultural. Esse modelo de educação, ao invés de emancipar, alienava os povos indígenas de suas próprias culturas.

Não obstante, a Constituição Federal de 1988 marcou uma virada nesse cenário, reconhecendo a diversidade cultural e os direitos educacionais dos povos indígenas. Essa mudança legislativa abriu caminho para a concepção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, rompendo, ao menos no papel, com o paradigma assimilacionista. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos.

A resistência indígena desempenha um papel fundamental na transformação do modelo educacional. Lideranças indígenas e movimentos sociais pressionaram por mudanças que resultaram no reconhecimento da importância de currículos diferenciados, formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos. Esse protagonismo é um exemplo de como os povos indígenas têm lutado para recuperar o controle sobre suas práticas educacionais.

Apesar dos avanços, o legado histórico do modelo assimilacionista ainda se faz presente em muitas escolas indígenas. A falta de infraestrutura, a inadequação dos currículos e a resistência de gestores e educadores a incorporar práticas interculturais refletem os desafios de romper com séculos de exclusão e homogeneização cultural.

1.1 - Educação indígena e educação escolar indígena

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena é central para compreender a complexidade das práticas educacionais nas comunidades indígenas. Esses dois conceitos, embora conectados, representam práticas educativas distintas, marcadas por diferenças em seus objetivos, metodologias e contextos de aplicação. A educação

indígena, enquanto processo tradicional e comunitário, é enraizada nas práticas culturais e nos saberes ancestrais das comunidades. Já a educação escolar indígena surge como uma tentativa de adaptar o sistema formal de ensino às realidades indígenas, promovendo um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os universais.
Segundo Baniwa,

> (...) a educação indígena refere-se aos processos próprios de trans missão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global[9].

Assim, a educação indígena é um sistema autônomo e comunitário, transmitido por meio de práticas orais, de rituais e de vivências cotidianas. Trata-se de um processo que não se limita à instrução formal, mas abrange todas as dimensões da vida comunitária, integrando valores culturais, práticas sociais, saberes ecológicos e espirituais. Essa forma de educação reflete a cosmovisão indígena, que

[9] BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006. p.129.

entende o aprendizado como um elemento interconectado com o meio ambiente, o território e a coletividade. Dessa forma, um aspecto central da educação indígena é sua ligação com o território, compreendido não apenas como espaço físico, mas também como um lugar carregado de significados espirituais e culturais. Por meio dessa relação, os povos indígenas aprendem a manejar recursos naturais de forma sustentável, a respeitar ciclos da natureza e a preservar práticas tradicionais que fortalecem sua identidade cultural.

Ademais, a educação indígena reforça os laços comunitários, promovendo a transmissão intergeracional de saberes e valores. Essa prática educativa, desenvolvida ao longo de gerações, assegura a continuidade das tradições e cria uma base sólida para a identidade coletiva das comunidades. Nesse contexto, a educação não é apenas um meio de formação individual, mas um elemento essencial para a preservação e perpetuação das culturas indígenas.

Enquanto a educação indígena emerge das dinâmicas internas das comunidades, a educação escolar indígena é uma modalidade formal instituída pelo Estado, com a proposta de atender às necessidades das populações indígenas de maneira diferenciada. Seu principal objetivo é integrar os saberes tradicionais ao conhecimento científico, promovendo uma abordagem intercultural e bilíngue.

A interculturalidade é, então, importante nesse modelo. Ela propõe que a escola seja um espaço de diálogo e troca entre diferentes sistemas de conhecimento. Em vez de impor uma visão única de mundo, a interculturalidade busca promover o respeito e a valorização das perspectivas indígenas e não indígenas. Esse modelo desafia o eurocentrismo, historicamente presente nos currículos escolares, que frequentemente ignoraram ou desvalorizaram as contribuições dos povos indígenas para a sociedade. Além disso, o bilinguismo, é um dos pilares da educação escolar indígena, assegurando que as línguas

indígenas sejam preservadas e utilizadas como meio de ensino. Essa prática não apenas fortalece as identidades culturais, mas também permite que os estudantes transitem entre contextos socioculturais distintos, preparando-os para atuar tanto em suas comunidades quanto em ambientes externos.

Ocorre que, historicamente, as escolas foram introduzidas nas comunidades indígenas como ferramentas de assimilação cultural, negando as especificidades linguísticas e sociais dos povos originários, como afirma Paride Bollettin:

> (...) a partir do século XVI até os dias atuais, a oferta de programas educativos para as comunidades indígenas por meio da implementação das escolas, sempre foi a de catequização, civilização e integração à sociedade nacional. Essa catequização foi iniciada com os missionários jesuítas, passando pelos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), depois Summer Institute of Linguistics (SIL) até a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), envolvendo o ensino catequético e o ensino bilíngüe. A finalidade sempre foi a mesma: a tentativa de negar a diferença, de conseguir que o índio se transformasse em algo diferente do que era, ou seja, que virasse "branco", deixando de participar do conjunto de conhecimentos ancestrais dos quais a comunidade indígena era portadora. Nesse sentido, a criação da escola entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação das identidades

> particulares e diferenciadas dos próprios grupos[10].

No entanto, as comunidades indígenas têm conseguido ressignificar a escola, transformando-a em um espaço de resistência e fortalecimento identitário. Por meio da educação escolar indígena, muitas comunidades têm preservado suas línguas e tradições, enquanto acessam conhecimentos que lhes permitem reivindicar direitos e se engajar em lutas políticas. Essa ressignificação, porém, enfrenta desafios consideráveis. Muitos currículos escolares ainda refletem uma visão eurocêntrica, desconsiderando as particularidades culturais das comunidades indígenas. Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de materiais pedagógicos adaptados e a insuficiência de professores capacitados dificultam a consolidação de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo.

Apesar dessas dificuldades, Baniwa aponta que as escolas indígenas têm desempenhado um papel fundamental na formação de lideranças que atuam tanto dentro das comunidades quanto em espaços políticos mais amplos. Essas lideranças são agentes de transformação, articulando demandas e promovendo a construção de políticas públicas que respeitem as especificidades culturais e os direitos dos povos indígenas[11].

Desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos educacionais específicos dos povos indígenas, a educação escolar indígena tem avançado significativamente. A criação de escolas

---

[10] BOLLETTIN, Paride. Educação indígena e educação escolar indígena no Brasil. In XXVIII Convegno Internazionale di Americanistica - Perugia 3, 4, 5, 6, e 7 maggio 2006 / Mérida 25, 26, 27, 28, e 29 ottobre 2006. p. 263.

[11] BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

bilíngues, a inclusão da interculturalidade nos currículos e a formação de professores indígenas são marcos importantes na consolidação desse modelo. Entretanto, a implementação prática dessas políticas enfrenta barreiras estruturais e políticas. Muitas escolas indígenas carecem de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos específicos, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, há resistência por parte de setores conservadores, que veem a educação diferenciada como uma ameaça à unidade nacional.

1.2 - A questão educacional indígena no brasil até à Constituição de 1988

A trajetória da educação indígena no Brasil é um reflexo das relações históricas de dominação, resistência e transformação que marcaram o contato entre os povos originários e as políticas estatais. Desde o período colonial, a educação tem sido utilizada como uma ferramenta de controle e assimilação, mas também como um espaço de resistência cultural e afirmação identitária. Nas páginas seguintes, percorrem-se as etapas desse processo, com atenção à a evolução das políticas educacionais e os desafios ainda enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

1.2.1 - Período colonial: educação como ferramenta de conversão

Durante o período colonial brasileiro, que se estendeu de 1500 a 1822, a educação destinada aos povos indígenas foi sistematicamente concebida como um mecanismo de dominação e conversão religiosa, coerente com o paradigma assimilacionista. Esse modelo educacional foi amplamente conduzido pela Companhia de Jesus, cujos missionários, liderados por figuras como Manuel da Nóbrega a partir de 1549, desempenharam um papel central nesse processo. As escolas

missionárias, criadas pelos jesuítas, priorizavam a catequese e a assimilação cultural, inserindo os indígenas em um modelo de sociedade alinhado aos interesses da Coroa portuguesa[12].

A lógica dessa abordagem educacional era inquestionavelmente funcional aos interesses coloniais: transformar os povos indígenas em súditos leais e obedientes ao Império português, promovendo a gradual eliminação de suas práticas culturais, espirituais e linguísticas. Para a Companhia de Jesus, que desempenhou um papel central nesse processo, a educação era concebida não apenas como uma ferramenta de evangelização, mas como um instrumento estratégico de controle social e reconfiguração identitária. Ao substituir os valores, crenças e tradições indígenas por princípios cristãos e ocidentais, os jesuítas buscavam integrar os povos originários à ordem colonial, moldando-os segundo os padrões europeus de civilização e submissão.

Nesse contexto, a catequese funcionava como o eixo estruturante da pedagogia jesuítica, com foco na difusão de valores religiosos e na formação de uma nova subjetividade indígena, alinhada às expectativas da Coroa portuguesa. O processo educativo ia além da mera conversão religiosa; ele incluía a introdução de normas de comportamento, hábitos de trabalho e uma visão de mundo que atendiam aos objetivos de exploração e colonização. A centralização religiosa promovida pela evangelização não apenas reforçava a autoridade da Igreja Católica, mas também consolidava o domínio político do Estado colonial sobre os territórios e as populações indígenas[13].

Contudo, a imposição desse modelo educativo encontrou resistências significativas por parte das comunidades indígenas, que, de

[12] BEOZZO, José Oscar. Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil. Edições Loyola: São Paulo, 1983.
[13] AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

diferentes maneiras, buscaram preservar suas tradições, valores e conhecimentos. Apesar da violência simbólica e material envolvida, os povos originários desenvolveram estratégias de negociação e adaptação que lhes permitiram manter aspectos fundamentais de suas identidades culturais. Essas resistências revelam a complexidade das relações estabelecidas no contexto colonial, onde a educação, longe de ser um instrumento neutro, tornou-se um campo de disputas entre projetos hegemônicos e práticas de sobrevivência cultural. Assim, o processo de evangelização e educação colonial pode ser compreendido como uma dinâmica de imposição e recriação cultural, marcada por tensões que continuam a influenciar a história e a memória dos povos indígenas no Brasil.

Assim, mesmo em meio à violência simbólica e à coerção cultural, a educação colonial não conseguiu extinguir completamente a riqueza e a diversidade das culturas indígenas. Essas tensões entre imposição e resistência foram fundamentais para moldar a complexa dinâmica das relações coloniais no Brasil. Os jesuítas criaram aldeamentos onde as práticas culturais indígenas eram suprimidas em favor da evangelização cristã. A introdução de línguas indígenas, como o tupi-guarani, nos processos de ensino tinha um caráter instrumental: facilitar a catequese. No entanto, o objetivo final era substituir as línguas indígenas pelo português, consolidando o domínio cultural europeu[14]. Como observa Manuela Carneiro da Cunha, essa política buscava destruir as cosmologias indígenas, integrando-as a uma ordem religiosa e cultural eurocentrada[15].

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, sob ordens do Marquês de

[14] GAMBINI, Roberto. O Espelho Índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988

[15] CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1992

Pombal, houve uma mudança na política educacional. Pombal decretou a proibição das línguas indígenas e tornou o português a língua oficial para os indígenas. Essa política intensificou o caráter assimilacionista da educação, ao mesmo tempo em que marginalizava ainda mais as culturas indígenas. Essa transição marcou o início de um projeto explícito de integração forçada dos povos indígenas à sociedade colonial[16].

Assim, a herança colonial da educação indígena é marcada por um paradoxo: enquanto se reconhecia a necessidade de "educar" os indígenas, esse processo envolvia a destruição de suas identidades culturais. Essa visão de educação como dominação continuou a moldar as políticas educacionais no Brasil nos séculos seguintes, consolidando a marginalização dos povos indígenas.

1.2.2 - Império: educação e a política de tutela

No período imperial (1822-1889), a lógica assimilacionista permaneceu, mas agora sob a moldura da tutela estatal brasileira. A Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que garantia direitos aos cidadãos brasileiros, excluía os povos indígenas dessa categoria, reafirmando sua condição de "súditos" subordinados e tutelados pelo Estado, não sendo considerados como cidadãos plenos[17]. Essa visão reforçou a ideia de que os indígenas eram incapazes de gerir suas próprias vidas, necessitando da intervenção do Estado.

A educação, nesse contexto, era instrumentalizada para integrar os indígenas à sociedade nacional. As escolas missionárias, financiadas

[16] ALMEIDA, Rita Heloísa de. O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do séc. XVIII. Brasília: Ed. UnB, 1997.
[17] SPOSITO, Fernanda. Nem Cidadãos, Nem Brasileiros: Indígenas na Formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1845). São Paulo: USP, 2006.

pelo Estado, continuaram a desempenhar um papel central nesse processo. A principal característica dessas escolas era a tentativa de eliminar os traços culturais indígenas, substituindo-os por valores eurocêntricos. As crianças indígenas eram frequentemente retiradas de suas comunidades e colocadas em internatos, onde eram submetidas a uma educação alienante, desconectada de suas realidades culturais[18].

A educação durante o período imperial brasileiro desempenhou um papel central na consolidação de um modelo econômico baseado na exploração agrícola, sendo utilizada como uma ferramenta estratégica para atender às demandas econômicas da época. Nesse contexto, os povos indígenas foram sistematicamente treinados para atuar como trabalhadores rurais, integrados à força de trabalho subordinada que sustentava a expansão da economia agrícola. Esse processo, no entanto, não se limitava à instrumentalização laboral; ele também implicava uma profunda desvalorização de suas línguas, práticas culturais e formas de organização social. O projeto educacional imperial, conforme aponta Darcy Ribeiro, buscava transformar os indígenas em trabalhadores dóceis e dependentes, eliminando qualquer vestígio de sua autonomia cultural e submetendo-os aos interesses da elite colonial[19].

A lógica dessa política educacional era claramente assimilacionista, fundamentada na ideia de que os povos indígenas só poderiam ser inseridos na sociedade colonial por meio da negação de suas identidades culturais. Embora houvesse iniciativas pontuais voltadas à preservação de elementos da cultura indígena, essas eram exceções e carregavam, em geral, um viés paternalista, reduzindo as tradições originárias a elementos folclóricos ou simbólicos, desprovidos de sua

[18] GOMES, Mercio Pereira. Os Índios e o Brasil: Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
[19] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017.

profundidade e funcionalidade social. A visão predominante era a de que a "civilização" indígena só poderia ocorrer por meio da substituição de suas práticas e saberes por valores e normas ocidentais, perpetuando uma abordagem autoritária e etnocêntrica.

Esse modelo educacional não apenas minou a diversidade cultural dos povos originários, mas também deixou um legado duradouro que continuaria a influenciar as políticas educacionais nos períodos subsequentes. A exclusão e a marginalização dos conhecimentos indígenas foram naturalizadas em muitos projetos pedagógicos posteriores, reforçando uma visão hierárquica que colocava a cultura ocidental como superior e universal. Assim, o período imperial é um marco importante na construção de um sistema educacional excludente, cujos efeitos ainda ecoam nas lutas contemporâneas por uma educação verdadeiramente inclusiva, intercultural e que respeite a pluralidade cultural brasileira.

1.2.3 - República velha: educação e integração

Com o advento da República Velha (1889-1930), o Estado brasileiro reforçou a política de integração forçada dos povos indígenas, agora sob uma perspectiva mais explícita de desenvolvimento nacional. A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, marcou uma mudança significativa na relação do Estado com as comunidades indígenas. Liderado por Cândido Rondon, o SPI tinha como objetivo "proteger e civilizar" os indígenas[20], mas dentro de uma lógica assimilacionista.

No período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a educação ocupou um papel central nas políticas estatais voltadas para as populações indígenas. As escolas criadas e administradas pelo SPI

[20] GAGLIARDI, José Mauro. O indígena e a República. São Paulo: Hucitec, 1989.

seguiam diretrizes que priorizavam o ensino da língua portuguesa e a inculcação de valores cívicos e patrióticos, em uma tentativa de integrar os indígenas ao projeto nacional. Os currículos, rígidos e padronizados, desconsideravam completamente as especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades, reforçando uma visão homogênea e assimilacionista[21].

Essa padronização dos currículos evidenciava uma concepção pedagógica que enxergava os povos indígenas como "atrasados" e em necessidade de civilização. A prática educativa estava profundamente alinhada aos interesses econômicos e políticos do Estado, tratando os indígenas como potenciais trabalhadores que precisavam ser "adequados" ao modelo produtivo nacional. Assim, a escola, mais do que um espaço de aprendizado e valorização cultural, tornou-se uma ferramenta explícita de controle social, moldando comportamentos e crenças para adequá-los à lógica hegemônica.

Um aspecto marcante dessa época foi o fortalecimento das alianças entre o Estado e as missões religiosas. As missões, que historicamente haviam atuado como instrumentos de catequização e conversão dos povos indígenas, continuaram a desempenhar papel fundamental na educação. Sob a supervisão do SPI, elas assumiram a gestão de escolas indígenas, embora agora com maior controle estatal. No entanto, o caráter assimilacionista e paternalista permaneceu intacto.

A figura de Cândido Rondon, liderança central na criação do SPI, ilustra as ambiguidades desse período. Rondon buscava uma abordagem menos violenta em comparação com as práticas brutais de colonização. No entanto, sua visão ainda era impregnada de um paternalismo que tratava os indígenas como "menores de idade"

[21] RODRIGUES, Cíntia Régia (2019). O Apostolado Positivista do Brasil e o SPILTN: propostas e políticas para a questão indígena no Brasil. Rio De Janeiro: Topoi, v. 2040), 185–203

incapazes de gerenciar suas próprias vidas e culturas sem a tutela do Estado[22]. A educação, nesse contexto, foi concebida como uma ferramenta para guiar os povos indígenas rumo à integração forçada, ignorando sua autonomia e suas formas de organização social.

Essa aliança entre o Estado e as missões religiosas perpetuou a marginalização dos povos indígenas, ao mesmo tempo que consolidava a ideia de que eles deveriam se conformar aos valores e costumes da sociedade majoritária. Enquanto o discurso oficial falava em proteção, na prática, a educação serviu como um meio de deslegitimar os conhecimentos e práticas tradicionais, contribuindo para a erosão cultural e linguística das comunidades. Essa aliança não apenas reforçava a marginalização dos indígenas, mas também os colocava em uma posição de subordinação permanente, negando-lhes a possibilidade de autodeterminação.

Apesar do contexto de forte controle social, as comunidades indígenas não aceitaram passivamente as imposições do Estado e das missões religiosas. A educação, que buscava homogeneizar e apagar diferenças culturais, começou a ser questionada por lideranças indígenas que resistiam à imposição de uma pedagogia que negava suas línguas, tradições e modos de vida. Essa resistência, embora inicialmente tímida e dispersa, foi fundamental para o surgimento de demandas mais organizadas nas décadas seguintes.

1.2.4 - Da era vargas ao estatuto do índio

A trajetória das políticas públicas voltadas aos povos indígenas no Brasil apresenta um panorama repleto de contradições, marcado pela

[22] CUNHA, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.161

tensão entre o controle estatal e a resistência cultural. Durante a Era Vargas (1930-1945), o Estado brasileiro começou a enxergar as populações indígenas sob uma ótica utilitarista, como recursos estratégicos para o desenvolvimento econômico, especialmente em áreas de fronteira. Essa visão instrumental culminou na formulação de políticas que reforçaram a tutela estatal e o controle sobre os povos originários, resultando no Estatuto do Índio de 1973, que mais uma vez institucionalizou o paradigma assimilacionista.

No período varguista, a educação foi utilizada como um dos principais instrumentos para a assimilação cultural dos povos indígenas. Escolas administradas por missões religiosas desempenhavam papel central nessa política, com um currículo fortemente orientado à substituição das línguas e práticas culturais indígenas por valores ocidentais. O objetivo era claro: moldar os indígenas para se adequarem à lógica do progresso e do mercado nacional, desconsiderando completamente suas especificidades culturais e modos de vida[23].

As práticas pedagógicas baseavam-se na ideia de que os indígenas precisavam ser "civilizados" e transformados em trabalhadores produtivos. Nesse contexto, a escola não era um espaço de inclusão, mas de exclusão cultural. A negligência às demandas das comunidades por uma educação que respeitasse suas identidades revelou o caráter paternalista e autoritário das políticas educacionais da época.

A partir da sua criação em 1967, a ação educativa desenvolvida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) apresenta um panorama marcado por contradições e tensões em relação à política indigenista anterior conduzida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). De um lado, houve

[23] 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. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000, p. 15-42.

a continuidade do objetivo de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, mantendo um viés de integração que buscava a absorção cultural desses povos. De outro, a Funai, ao reconhecer a importância das línguas nativas nos processos educativos, iniciou uma política educacional que, embora limitada e subordinada a interesses assimilacionistas, abriu espaço para transformações significativas nos anos seguintes.

Entre 1969 e 1991, a Funai estabeleceu uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma organização norte-americana de caráter religioso que desenvolvia pesquisas linguísticas com comunidades indígenas na América Latina desde os anos 1930. O SIL buscava a tradução da Bíblia para as línguas indígenas, retomando um modelo missionário que remete às práticas educacionais coloniais[24]. Essa parceria influenciou a formação dos primeiros programas bilíngues voltados para os povos indígenas brasileiros.

A formalização dessa política ocorreu por meio da Portaria nº 75/N, de julho de 1972, que regulamentava o bilinguismo como ferramenta de integração. No entanto, o objetivo principal dessa política não era respeitar as diferenças linguísticas e culturais dos povos indígenas, mas sim utilizar as línguas nativas como um meio transitório para o aprendizado do português, visto como essencial para a integração nacional. Tal política determinava que a grafia das línguas indígenas fosse aproximada à do português e que o ensino dessas línguas fosse estruturado como um complemento ao uso do idioma nacional[25].

---

[24] NASCIMENTO, André Marques. Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012. 477f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

[25] FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São

A parceria entre a Funai e o SIL resultou na criação, a partir da década de 1970, de cursos para formação de monitores bilíngues, nos quais os próprios indígenas desempenhavam o papel de professores auxiliares. Essa foi uma inovação significativa, pois introduziu a participação direta dos indígenas nos processos educativos. O objetivo era formar mediadores pedagógicos que alfabetizassem crianças indígenas em suas línguas maternas, criando um modelo bicultural que, na prática, servia aos interesses de integração nacional. Contudo, esses monitores enfrentaram grandes desafios em suas comunidades escolares. Professores não indígenas, frequentemente, desconheciam a função desses profissionais e, em muitos casos, desconsideravam ou subestimavam a importância de seu trabalho. Essa desvalorização limitava o impacto potencial dos programas bilíngues, comprometendo sua eficácia e seu alcance[26].

Ainda assim, o surgimento da figura do professor indígena representou um marco na história da educação escolar indígena no Brasil. Embora inicialmente subordinada a um modelo assimilacionista, essa política semeou as bases para a construção de uma educação que, futuramente, seria pautada na autonomia e no protagonismo indígena, permitindo que esses povos participassem ativamente da formulação e implementação de modelos educacionais mais adequados às suas necessidades e interesses. A partir da década de 1970, as comunidades indígenas passaram a organizar-se politicamente de maneira mais estruturada, influenciadas por mudanças sociais e pela entrada de novos atores no debate público nacional. Essa mobilização teve impactos

Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

[26] FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111

significativos nas políticas educacionais, transformando a relação entre o indigenismo oficial e as demandas das comunidades.

Os professores indígenas, inicialmente vistos como auxiliares pedagógicos, passaram a ocupar um papel central na definição de modelos educativos. Eles se tornaram agentes de resistência cultural e defensores da valorização das línguas e tradições indígenas no ambiente escolar. Com o tempo, as escolas deixaram de ser meros instrumentos de integração e passaram a ser reconhecidas como espaços de fortalecimento cultural e político.

Assim, a promulgação do Estatuto do Índio, em 1973, representou a formalização do modelo assimilacionista nas políticas indigenistas brasileiras. Baseado na ideia de tutela, o Estatuto tratava os povos indígenas como "cidadãos em potencial" que deveriam ser progressivamente integrados à sociedade nacional. A educação escolar foi destacada como uma ferramenta central para alcançar esse objetivo, mas sem qualquer reconhecimento da legitimidade das cosmovisões e dos saberes indígenas. Ao reforçar essa visão, o Estatuto do Índio institucionalizou práticas que perpetuavam a exclusão cultural. Ainda que o Artigo 49 do Estatuto garantisse que a alfabetização dos povos indígenas seria realizada na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira[27], as escolas continuaram a ignorar as línguas e tradições indígenas, consolidando a ideia de que a modernização dependia do abandono das identidades culturais. Esse modelo reafirmava a lógica colonial, tratando a diversidade como um obstáculo ao desenvolvimento, em vez de reconhecê-la como uma

[27] Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
(BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm> Acesso em 20 de julho de 2024).

riqueza.

No entanto, o período também foi marcado por uma crescente resistência indígena. Comunidades e lideranças começaram a questionar a imposição cultural promovida pelo Estado e pelas missões religiosas, demandando o reconhecimento de seus direitos culturais e territoriais. Embora incipientes, essas resistências foram fundamentais para o fortalecimento dos movimentos indígenas nas décadas seguintes.

A resistência indígena ao modelo assimilacionista se intensificou a partir dos anos 1970, com o surgimento de lideranças que questionavam não apenas as práticas educacionais, mas também o próprio paradigma paternalista que sustentava as políticas indigenistas[28]. Esses movimentos trouxeram à tona a necessidade de uma educação que valorizasse as línguas, tradições e formas de organização social das comunidades indígenas. essa resistência foi acompanhada pela criação de organizações indígenas, que passaram a articular demandas por autonomia cultural e autodeterminação. As escolas, que inicialmente funcionavam como espaços de imposição cultural, começaram a se tornar locais de reflexão crítica e organização política. Jovens indígenas, formados nesses ambientes, passaram a reivindicar uma educação que fosse não apenas um direito, mas também um instrumento de fortalecimento identitário.

As demandas por uma educação diferenciada foram fortalecidas por um contexto político mais amplo, marcado pela redemocratização do Brasil e pela emergência de movimentos sociais que lutavam por direitos humanos. Nesse cenário, os povos indígenas encontraram aliados em acadêmicos, organizações não governamentais e setores progressistas do Estado. Essa transformação, impulsionada pela

[28] MUNDURUKU, Daniel. O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990. São Paulo: Paulinas, 2012.

presença de novos sujeitos políticos e pela articulação das comunidades indígenas, resultou em uma reconfiguração das políticas públicas a partir das décadas de 1980 e 1990. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e outras normativas, foram incorporando muitas das demandas indígenas, reconhecendo o direito à educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural.

1.3 - Indígenas na constituição de 1988 e a trajetória do reconhecimento de direitos educacionais indígenas

1.3.1 - Dispositivos constitucionais para a questão educacional indígena

O ápice das conquistas indígenas no campo normativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que representou uma ruptura com o modelo assimilacionista do passado. Pela primeira vez, os povos indígenas foram reconhecidos como sujeitos de direitos, com garantias explícitas para a preservação de suas línguas, culturas e tradições. Esse marco jurídico foi fruto de décadas de mobilização e resistência, que reivindicavam uma educação e uma política indigenista baseadas na diversidade e no respeito.

Do ponto de vista educacional, alguns dispositivos constitucionais tornaram-se fundamento para as reivindicações indígenas. Esses dispositivos criaram as bases para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, que buscava integrar os saberes tradicionais aos currículos formais.

O Artigo 210, em seu parágrafo 2º, estabelece que o ensino fundamental deve respeitar os valores culturais e regionais, e visa assegurar às comunidades indígenas o direito de usar suas línguas maternas e

processos próprios de aprendizagem[29].

Assim, o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, em seu parágrafo 2º, estabelece um marco fundamental para a proteção e promoção da diversidade cultural no Brasil. Essa garantia é não apenas um reconhecimento formal das especificidades culturais dos povos indígenas, mas também uma diretriz para a implementação de uma educação diferenciada, que dialogue com as necessidades e aspirações dessas comunidades. Nesse sentido, ao permitir que as comunidades indígenas utilizem suas línguas no ambiente escolar, o artigo contribui para a continuidade de tradições e para a resistência frente a processos históricos de assimilação cultural. A imposição exclusiva do ensino em português nas escolas significou, para muitas comunidades, a perda gradual de sua identidade cultural e de sua autonomia sociocultural. Assim, o artigo age como um escudo jurídico contra a homogeneização cultural, promovendo um modelo educacional que respeita a pluralidade.

Outro ponto central do Artigo 210, §2º, é a valorização dos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Isso significa que a educação escolar indígena não deve ser uma simples replicação do modelo ocidental, mas sim um espaço para a integração entre os saberes tradicionais e o conhecimento universal. A escola indígena, nesse contexto, deve ser concebida como um lugar de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, onde práticas culturais,

[29] Capítulo III - da educação, da cultura e do desporto – Seção I da educação. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...) § 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. Constituição de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jun. 2024>).

mitos, histórias e cosmologias indígenas possam coexistir com as disciplinas acadêmicas ocidentais.

A interpretação da Constituição a partir do modelo de educação intercultural busca romper com uma longa história de imposições e assimilação forçada. Em vez de tratar os saberes indígenas como algo secundário ou complementar, o artigo constitucional permite os colocar em igualdade de condições, reconhecendo sua legitimidade epistêmica. Essa abordagem é essencial para que a educação escolar indígena não apenas atenda às exigências legais, mas também contribua para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo das comunidades.

Essa proteção legal reflete um compromisso com a construção de um Estado que valorize a pluralidade cultural e busca garantir que a educação seja um direito efetivo, e não uma imposição cultural. Mais do que um meio de ensinar conteúdos formais, a escola deve ser um espaço de inclusão e diversidade, onde os estudantes indígenas se sintam respeitados em sua identidade e em sua trajetória cultural.

Apesar de sua importância, a plena implementação do Artigo 210, §2º, enfrenta desafios significativos. As escolas indígenas, de uma forma geral, ainda carecem de infraestrutura adequada, materiais pedagógicos bilíngues e professores capacitados para atuar em contextos interculturais[30]. Além disso, a resistência de setores conservadores e a falta de compreensão da sociedade sobre a necessidade de um modelo educacional diferenciado dificultam a concretização das garantias constitucionais.

Outro ponto crítico é a dificuldade em integrar os processos de aprendizagem tradicionais às exigências do sistema educacional formal. Para que a educação escolar indígena seja verdadeiramente

[30] BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

transformadora, é essencial que as políticas públicas sejam formuladas com a participação ativa das comunidades indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que seus valores sejam respeitados.

Já o artigo 215 enfatiza a proteção das manifestações culturais, incluindo as culturas populares, indígenas e afro-brasileiras[31]. Ao garantir a proteção das culturas indígenas, a Constituição reconhece a diversidade cultural do Brasil e a importância de preservar as tradições e modos de vida que compõem a riqueza cultural do país. Ao estabelecer que "*o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional*", o artigo reforça a diversidade como um dos pilares da identidade brasileira. Ele não apenas reconhece as culturas indígenas como parte integrante dessa diversidade, mas também destaca a importância de preservar e promover as tradições, os saberes e os modos de vida dos povos indígenas, garantindo sua continuidade em um contexto de transformações sociais.

A proteção das manifestações culturais, conforme estabelecida no Artigo 215, também implica um compromisso com a preservação das tradições e dos modos de vida indígenas. Essa proteção é essencial para evitar a perda de conhecimentos ancestrais, que estão intrinsecamente ligados ao território, à espiritualidade e às relações comunitárias. Os povos indígenas, por meio de suas práticas culturais, transmitem saberes sobre a biodiversidade, a gestão sustentável de recursos naturais

[31] Capítulo III - da educação, da cultura e do desporto - Seção II - da cultura.
Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
(BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jun. 2024).

e a convivência harmoniosa com o meio ambiente. Além disso, as manifestações culturais, como festas, rituais, cantos e danças, desempenham um papel central na manutenção da identidade coletiva das comunidades indígenas. Essas práticas tendem a reforçar os laços sociais e garantir a continuidade de valores e conhecimentos que foram passados de geração em geração. Proteger essas manifestações significa, portanto, salvaguardar um patrimônio cultural que transcende a materialidade, promovendo a valorização de modos de vida alternativos ao modelo ocidental.

A valorização das culturas indígenas, incentivada pelo Artigo 215, vai além da preservação. Ela implica reconhecimento público, social e político das contribuições indígenas para o Brasil contemporâneo. Isso envolve a inclusão de narrativas indígenas no currículo escolar, a criação de políticas públicas que promovam a visibilidade dessas culturas e o incentivo a projetos culturais que tenham como protagonistas os próprios povos indígenas. Esse reconhecimento não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma forma de resistência às forças de homogeneização cultural que ainda ameaçam as comunidades indígenas. Ao promover a valorização cultural, o Estado contribui para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo indígena, permitindo que essas comunidades se tornem agentes de suas próprias histórias e trajetórias.

Assim, o Artigo 215 da Constituição Federal reafirma o compromisso formal do Estado brasileiro com a proteção e a promoção da diversidade cultural. Ao garantir o direito das comunidades indígenas de preservarem e valorizarem suas manifestações culturais, a Constituição reconhece que a riqueza cultural do Brasil reside em sua pluralidade. Esse dispositivo, no entanto, não deve ser entendido apenas como um reconhecimento formal, mas como uma diretriz para a implementação de políticas públicas que respeitem e promovam a

autonomia cultural dos povos indígenas.

O Art. 231 é um dos mais importantes da Constituição no que tange aos direitos indígenas[32]. Este artigo é fundamental para a consolidação de um modelo que busca garantir a preservação das culturas originárias, a autonomia dos povos indígenas e a proteção de suas terras contra ameaças externas. Ele estabelece que o Estado reconhece

[32] TÍTULO VIII – Da Ordem Social – CAPÍTULO VIII – DOS ÍNDIOS
Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.
§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.
§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.
§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º
(BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jun. 2024.

explicitamente a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições indígenas, além de assegurar os direitos originários desses povos sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

O principal mérito do Artigo 231 é o reconhecimento de que os direitos dos povos indígenas sobre suas terras não são uma concessão do Estado, mas direitos originários, ou seja, preexistentes ao próprio Estado brasileiro. Isso significa que os direitos dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam têm uma base histórica, cultural e jurídica que independe de quaisquer atos de concessão ou autorização por parte do poder público.

Ao delegar à União a responsabilidade pela demarcação, proteção e respeito aos bens indígenas, o artigo coloca em evidência a obrigação estatal de garantir que essas terras sejam efetivamente preservadas. Essa preservação não é apenas uma questão territorial, mas também cultural, já que a manutenção das terras indígenas está diretamente ligada à preservação das práticas culturais, dos modos de vida e das cosmologias dos povos originários.

O parágrafo 1º do Artigo 231 é particularmente importante por oferecer uma definição clara das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Ele estabelece que essas terras são aquelas habitadas de forma permanente, utilizadas para atividades produtivas e essenciais à preservação ambiental e à reprodução física e cultural dos povos indígenas. Essa definição vai além do aspecto físico do território, abrangendo também seu significado espiritual e cultural. Essa abordagem é essencial para orientar o processo de demarcação de terras, garantindo que ele leve em conta não apenas a ocupação atual, mas também os usos históricos e culturais dessas áreas. Além disso, ao incluir a preservação ambiental como critério, o parágrafo 1º reconhece o papel das comunidades indígenas como guardiãs da biodiversidade, protegendo ecossistemas que são vitais para a sustentabilidade do meio

ambiente.

Já o parágrafo 2º assegura aos povos indígenas o usufruto exclusivo dos recursos naturais presentes em suas terras, incluindo riquezas do solo, rios e lagos. Esse dispositivo reforça a autonomia das comunidades indígenas sobre os bens que são essenciais para sua subsistência e bem-estar, reconhecendo a interdependência entre o território e as práticas culturais e econômicas desses povos. Ao garantir o uso exclusivo dos recursos, o parágrafo protege as comunidades indígenas contra a exploração predatória e contra a apropriação externa de seus recursos naturais. Ele também reconhece que a sustentabilidade das comunidades indígenas está diretamente vinculada ao acesso e ao controle sobre os recursos de suas terras, fortalecendo sua autonomia e garantindo condições dignas de vida.

No parágrafo 3º está um fundamento constitucional para a regulação a exploração de recursos minerais e hídricos em terras indígenas, estabelecendo que isso só pode ocorrer mediante autorização do Congresso Nacional e consulta às comunidades afetadas. Essa exigência é uma salvaguarda contra a exploração desenfreada e garante que os povos indígenas tenham voz ativa nas decisões que afetam seus territórios. Além disso, o parágrafo assegura aos povos indígenas a participação nos resultados econômicos da exploração, criando um mecanismo para equilibrar os interesses econômicos nacionais com os direitos dessas comunidades. Essa participação busca evitar que os indígenas sejam apenas espectadores de processos que impactam suas terras, permitindo que se beneficiem economicamente de forma justa.

Embora seja uma proteção importante, esse parágrafo também reflete um ponto de tensão, já que a exploração de recursos naturais tende a coloca os interesses econômicos em conflito com os direitos indígenas. A consulta prévia, livre e informada, como prevista pela Convenção 169 da OIT, é um princípio essencial para garantir que essas

decisões sejam tomadas de forma transparente e respeitosa.

O parágrafo 4º estabelece que as terras indígenas são inalienáveis e indisponíveis e que os direitos sobre elas são imprescritíveis. Em outras palavras, essas terras não podem ser vendidas, cedidas ou transferidas, e os direitos dos povos indígenas sobre elas não se perdem com o tempo, mesmo que não sejam reivindicados judicialmente. Essa proteção jurídica é fundamental para garantir que as terras indígenas permaneçam sob controle das comunidades originárias, protegendo-as contra pressões externas, como grilagem, especulação imobiliária e atividades econômicas ilegais. Além disso, a imprescritibilidade dos direitos reforça a natureza permanente da relação dos povos indígenas com seus territórios.

No parágrafo 5º há a proibição da remoção dos povos indígenas de suas terras, exceto em casos excepcionais, como catástrofes, epidemias ou em nome da soberania nacional, sempre com autorização do Congresso Nacional. Mesmo nesses casos, o retorno imediato às terras deve ser garantido assim que o risco cessar. Esse dispositivo protege os povos indígenas contra deslocamentos forçados, que historicamente foram utilizados como forma de controle e desarticulação cultural. Ele também reforça o compromisso constitucional de assegurar que as terras indígenas permaneçam sob controle das comunidades, mesmo diante de situações excepcionais.

O parágrafo 6º declara nulos e extintos os atos que visem à ocupação, domínio ou exploração das terras indígenas, salvo em casos de relevante interesse público, definidos por lei complementar. Essa nulidade não gera direito a indenização, exceto em relação às benfeitorias realizadas de boa-fé. Essa cláusula protege as terras indígenas contra usurpações e explorações ilegais, estabelecendo um regime jurídico rígido que prioriza a preservação dos territórios indígenas. Além disso, ao negar a possibilidade de indenização, o

parágrafo desincentiva práticas de ocupação irregular, garantindo a integridade das terras.

Do ponto de vista normativo, o Artigo 231 é uma pedra angular na defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Ele reconhece não apenas o direito às terras tradicionalmente ocupadas, mas também a autonomia cultural, social e política dessas comunidades. Ao proteger as terras indígenas como espaços de preservação cultural, ambiental e espiritual, o artigo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde a diversidade seja valorizada como um ativo essencial.

Assim, embora existam desafios na implementação plena dessas garantias, o Artigo 231 permanece como uma referência essencial para a luta por direitos indígenas e para a construção de políticas públicas que respeitem e promovam a dignidade e a autonomia dos povos originários. Ele não é apenas uma proteção legal, mas uma afirmação da importância dos povos indígenas na identidade e na história do Brasil.

O Artigo 232 da Constituição Federal de 1988 é o ponto principal a ser destacado como conquista do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil ao assegurar-lhes o acesso direto à justiça[33]. O Artigo 232 atribui ao Ministério Público (MP) um papel fundamental na defesa dos direitos dos povos indígenas, determinando sua intervenção em todos os atos do processo. Essa previsão legal reflete a importância de garantir que as demandas indígenas sejam

[33] Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.
(BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jun. 2024.

acompanhadas por uma instituição pública com atribuições constitucionais para defender os interesses sociais e coletivos.

A atuação do Ministério Público tornou-se importante em contextos de vulnerabilidade, onde as comunidades indígenas frequentemente enfrentam barreiras estruturais e institucionais para acessar a justiça. O MP atua como um mediador entre as comunidades indígenas e o sistema judiciário, assegurando que os processos sejam conduzidos de forma justa e transparente. Além disso, o MP tem o dever de zelar pela integridade das decisões judiciais, garantindo que os direitos indígenas sejam respeitados e efetivamente implementados.

Mas, principalmente, ao reconhecer a legitimidade ativa dos povos indígenas, de suas comunidades e organizações, o Artigo 232 rompe com uma longa história de tutela estatal que restringia a autonomia indígena no âmbito jurídico. Historicamente, os povos indígenas eram tratados como "incapazes" pelo Estado, sendo impedidos de agir diretamente na defesa de seus interesses. A Constituição de 1988 rompe com essa lógica paternalista e estabelece que os próprios indígenas são protagonistas na luta por seus direitos.

Essa legitimidade ativa permite que os indígenas acionem o poder judiciário em defesa de questões fundamentais, como a demarcação de terras, a preservação de recursos naturais e o respeito às suas tradições culturais. Além disso, ela fortalece as organizações indígenas como atores políticos e jurídicos, conferindo-lhes um papel central na formulação de políticas públicas, na promoção de iniciativas de educação e cultura e na defesa de seus direitos em esferas nacionais e internacionais. O reconhecimento dessa legitimidade é um passo importante para o fortalecimento do movimento indígena, permitindo que essas organizações atuem de maneira autônoma e coordenada na defesa de seus interesses.

1.3.2 - Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991: Início da Regulamentação da "Educação Indígena"

O Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, dispõe sobre a educação indígena no Brasil, delineando a competência do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais para coordenar as ações nessa área. Foi promulgado em um momento de transição importante na política indigenista brasileira. Com a Constituição Federal de 1988, houve um reconhecimento explícito dos direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à educação específica, diferenciada e bilíngue, conforme estabelecido no Art. 210, §2º, e no Art. 231 da Carta Magna. Nesse contexto, o Decreto nº 26 surge como uma tentativa inicial de regulamentar e operacionalizar as políticas de educação indígena no Brasil.

Além disso, o decreto faz referência à Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), e à Convenção nº 107 da OIT, que reconheciam os direitos das populações indígenas, embora sob uma perspectiva integracionista. Essa menção reflete as tensões entre o modelo assimilacionista anterior e as demandas por uma abordagem mais intercultural e de reconhecimento dos direitos indígenas.

O Art. 1º do decreto atribui ao MEC a responsabilidade de coordenar as ações de educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvindo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa disposição reflete uma tentativa de centralizar a política educacional indígena e dar uniformidade nas diretrizes. No entanto, essa centralização pode ser vista como limitada, pois não explicita mecanismos claros de participação das comunidades indígenas na formulação dessas políticas. Apesar de ouvir a FUNAI, o texto não menciona a consulta às lideranças indígenas, algo que seria incorporado posteriormente pela Convenção nº 169 da OIT, ratificada pelo Brasil

em 2002[34].

O Art. 2º delega às secretarias estaduais e municipais de educação a execução das ações planejadas pelo MEC, em coordenação com as secretarias nacionais de educação. Essa descentralização operacional é necessária, dado o caráter diverso e local das comunidades indígenas. Contudo, o decreto não prevê apoio técnico e financeiro explícito para os governos subnacionais, o que poderia dificultar a implementação efetiva das políticas[35].

Embora o decreto mencione a FUNAI como interlocutora, seu papel é limitado à consulta pelo MEC. Essa abordagem reflete o contexto histórico da época, em que a FUNAI ainda desempenhava um papel de tutela sobre as comunidades indígenas, mas não garantia sua autonomia na gestão educacional[36].

Destaca-se que o decreto representa um avanço ao reconhecer a educação indígena como área específica, exigindo ações coordenadas e diferenciadas. Ele estabelece a necessidade de um esforço conjunto entre os níveis de governo, algo fundamental para atender à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil.

---

[34] Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
(BRASIL. Decreto N 26, de 4 de Fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[35] Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.
(BRASIL. Decreto N 26, de 4 de Fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[36] NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

No entanto, apesar de mencionar o papel das secretarias estaduais e municipais, o decreto não inclui dispositivos que assegurem a participação ativa das comunidades indígenas na formulação e implementação das políticas educacionais. Isso limita o princípio da autodeterminação, central para os direitos indígenas.

Assim, o decreto é genérico e carece de especificidade sobre como a educação indígena será diferenciada, bilíngue e intercultural. Ele não menciona, por exemplo, a produção de materiais didáticos específicos, a formação de professores indígenas ou a inclusão das línguas indígenas nos currículos escolares.

A menção à Convenção nº 107 da OIT, com seu foco na "proteção e integração", reflete a herança assimilacionista das políticas anteriores. Apesar do avanço representado pela Constituição de 1988, o decreto ainda carrega traços dessa visão, ao não abordar plenamente a interculturalidade ou a autonomia indígena.

Em que pese essas observações, o Decreto nº 26 de 1991 é significativo como um marco inicial na regulamentação da educação indígena no Brasil. Ele aponta para a necessidade de ações específicas e diferenciadas, algo que seria aprofundado em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, embora limitado, o decreto pavimentou o caminho para uma visão mais abrangente e crítica da educação escolar indígena. A partir dele, foram estabelecidos programas e políticas que incorporaram de maneira mais efetiva os princípios de interculturalidade e participação comunitária.

1.3.3 - A Educação Indígena na Convenção 169 da OIT

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) representa um marco no reconhecimento e na proteção dos

direitos dos povos indígenas e tribais. No campo educacional, seus arts. 26 a 31 estabelecem parâmetros para que o direito à educação seja assegurado com igualdade material, pertinência cultural e participação, vinculando a ação estatal a medidas concretas que respondam às especificidades linguísticas, sociais e territoriais dessas coletividades.

Nesta obra, compreende-se por educação diferenciada a adequação de currículo, calendário, organização escolar e gestão às territorialidades, aos modos de vida e às prioridades coletivas de cada povo; por educação bilíngue, o uso e a valorização da(s) língua(s) indígena(s) como meio de ensino e aprendizagem, assegurada a aprendizagem da língua portuguesa como instrumento de trânsito intersocietário; e por educação intercultural a produção institucional de diálogo de saberes com participação indígena efetiva na formulação, execução e avaliação das políticas educacionais.

Nessa chave, os arts. 26 a 31 da Convenção nº 169 não se limitam a enunciar princípios: eles conformam um feixe de deveres estatais negativos (não discriminação e não imposição cultural) e positivos (planejamento, financiamento, formação docente, materiais, tradução e mecanismos de participação), com exigência de efetividade e de implementação progressiva, sem retrocessos injustificados.

O art. 26 afirma que os povos indígenas devem ter acesso à educação em condições de igualdade com o restante da população nacional, o que implica não apenas matrícula formal, mas também acessibilidade, permanência e qualidade, mediante remoção de barreiras materiais e institucionais[37].

---

[37] Artigo 26
Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.
(BRASIL. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de

Esse dispositivo assegura que os povos indígenas possam acessar todos os níveis de ensino — fundamental, médio, técnico e superior — e impede que a condição indígena seja tratada como motivo para exclusão, segmentação inferiorizante ou oferta precária. Do ponto de vista dogmático, trata-se de obrigação estatal imediata de não discriminar e de dever positivo de estruturar políticas capazes de tornar o acesso efetivo.

Embora o princípio da igualdade seja essencial, ele frequentemente esbarra em barreiras práticas, como precariedade de infraestrutura, carência de docentes, ausência de materiais didáticos e dificuldades de deslocamento. Por isso, a leitura do art. 26 exige compreender a igualdade como igualdade material, com medidas específicas e, quando necessário, ações afirmativas orientadas à superação de desigualdades historicamente produzidas.

No Brasil, instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) dialogam com essa matriz, mas a distância entre norma e efetividade evidencia que a obrigação internacional não se cumpre por enunciação: demanda governança, financiamento e mecanismos de controle social que assegurem acesso pleno, e não meramente simbólico.

Já o art. 27 enfatiza que os programas educacionais destinados aos povos indígenas devem ser desenvolvidos e executados em cooperação com eles, atendendo às suas necessidades, valores culturais, sistemas de conhecimento e aspirações. O dispositivo traduz um dever de participação qualificada, incompatível com consultas formais

---

convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

esvaziadas e com padronização curricular imposta de fora para dentro[38].

Dessa forma, reconhece-se que a educação não deve ser homogênea ou padronizada, mas construída com base em parâmetros comunitários, articulando saberes próprios e conteúdos de circulação ampla. Em termos de política pública, isso implica coautoria e corresponsabilidade, inclusive com formação de membros desses povos e transferência progressiva de responsabilidades quando adequado.

Embora a legislação brasileira contemple a educação intercultural e bilíngue, a participação efetiva das comunidades indígenas ainda é, em muitos contextos, superficial, não assegurando protagonismo indígena. À luz do art. 27, a participação deve incidir sobre currículo, gestão escolar, seleção e formação docente e avaliação, sob pena de converter a interculturalidade em mero adorno discursivo.

No art. 28, destaca-se a importância do ensino nas línguas indígenas,

---

[38] Artigo 27
1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade
(BRASIL. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024).

com ênfase na preservação linguística e no bilinguismo. Reconhece-se a língua como direito cultural e como condição de aprendizagem, de modo que a integração ao sistema educacional nacional ocorra sem comprometer a preservação cultural[39].

A implementação do bilinguismo enfrenta obstáculos significativos, como formação inadequada de professores, escassez de materiais didáticos bilíngues e predominância de práticas monolíngues. Dogmaticamente, tais obstáculos delimitam deveres estatais positivos: formação inicial e continuada, produção e distribuição de materiais, reconhecimento das línguas e processos pedagógicos adequados, com planejamento e financiamento estáveis.

O art. 29 enfatiza que a educação deve capacitar os povos indígenas para participar plenamente em suas comunidades e na sociedade nacional, em condições de igualdade. Essa participação, contudo, não pode ser confundida com integração assimilacionista: trata-se de ampliar capacidades de atuação pública e acesso a direitos sem exigir

---

[39] Artigo 28
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. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

renúncia identitária, linguística ou territorial[40]. Esse dispositivo destaca a importância de uma educação que combine conhecimentos tradicionais e universais. O objetivo é permitir o trânsito intercultural — entre a vida comunitária e as instituições nacionais — preservando a autodeterminação cultural e as instituições próprias, e não substituir o pertencimento indígena por uma identidade nacional homogeneizante.

A educação, nesse sentido, é instrumento de emancipação política e social, fortalecendo as comunidades indígenas e sua capacidade de interlocução com o Estado e com a sociedade. Em chave dogmática, a "capacitação" do art. 29 deve ser lida como dever estatal de assegurar condições para participação política informada, com respeito à diferença e sem hierarquização cultural.

O art. 30 prevê que os governos devem adotar medidas para informar os povos indígenas sobre seus direitos e deveres, respeitando sua cultura e sua língua e garantindo meios de comunicação adequados. Trata-se de dever de acessibilidade informacional e de garantia material do exercício de direitos: não há participação efetiva nem proteção jurídica sem informação compreensível e oportuna[41].

---

[40] Artigo 29
Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional
(BRASIL. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[41] Artigo 30
1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde,

A tradução de materiais para as línguas indígenas e o uso de meios de comunicação acessíveis são fundamentais para assegurar que as comunidades compreendam políticas públicas, procedimentos administrativos e impactos de decisões. Em termos de tutela administrativa e devido processo, informar é condição de efetividade do controle social e de validade prática de medidas que afetem diretamente a vida coletiva.

O art. 31 estabelece a necessidade de eliminar preconceitos contra os povos indígenas e de promover a valorização de suas culturas no sistema educacional, orientando medidas voltadas também à sociedade nacional. O comando possui natureza antidiscriminatória e impõe deveres positivos de revisão curricular, formação de profissionais e produção de materiais que enfrentem estereótipos e racismo[42].

---

aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.
2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos
(BRASIL. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[42]Artigo 31
Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados
(BRASIL. Decreto Nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

Embora haja iniciativas para incluir a história e as culturas indígenas nos currículos escolares, elas ainda são insuficientes quando não se articulam a práticas pedagógicas contínuas e a políticas institucionais. À luz do art. 31, a valorização cultural deve ser estruturante, e não episódica, alcançando livros didáticos, formação docente e gestão escolar.

No Brasil, a ratificação da Convenção foi um passo importante, mas sua implementação plena ainda enfrenta desafios significativos, especialmente diante de desigualdades territoriais, déficits de infraestrutura e fragilidade de mecanismos participativos. O cumprimento das obrigações internacionais requer coordenação federativa, integração entre sistemas de ensino e garantia orçamentária compatível com a especificidade da educação escolar indígena.

A educação indígena, conforme delineada pela Convenção nº 169, não é apenas um direito individual, mas um direito coletivo ligado à continuidade cultural e territorial. Por isso, o bloco normativo dos arts. 26 a 31 deve operar como parâmetro de formulação e controle de políticas públicas e de responsabilização estatal quando a oferta educacional reproduz discriminação, apagamento linguístico ou desestruturação comunitária.

1.3.4 - Marcos Regulatórios da Educação Escolar Indígena na LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) determina que é responsabilidade da União fornecer suporte técnico e financeiro para a educação bilíngue intercultural nas comunidades indígenas. Ela também exige a criação de programas voltados à formação de educadores específicos para o ensino nas

---

2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

escolas indígenas. Por meio de artigos como o 26, 26-A, 32, 78 e 79, a lei busca não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover a valorização das culturas e idiomas indígenas no contexto educacional do Brasil. Apesar de seu caráter progressista, esse marco legal enfrenta desafios na prática, incluindo a carência de infraestrutura adequada, materiais bilíngues e formação docente especializada.

O artigo 26 estabelece que os currículos da educação básica devem conter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, atendendo às características regionais, locais e culturais dos educandos[43]. O Artigo 26, ao estabelecer diretrizes para os currículos da educação básica, inclui no seu §4º a necessidade de considerar as contribuições das matrizes indígena, africana e europeia na formação da sociedade brasileira.

Esse dispositivo busca romper com a narrativa eurocêntrica predominante nos currículos escolares, reconhecendo a importância das culturas indígenas para a construção da identidade nacional. Ao valorizar a história dos povos indígenas, o ensino pode se tornar uma ferramenta para combater preconceitos e promover uma visão mais plural da sociedade.

Apesar dessa diretriz, a inclusão das contribuições indígenas nos currículos ainda é tímida. Muitas escolas continuam a adotar materiais didáticos que reproduzem estereótipos ou omitem a história dos povos

[43] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (...)
§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia
(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

indígenas. Além disso, a formação docente comumente não capacita os professores para abordar esses temas de forma crítica e respeitosa.

Já o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluído pela Lei nº 11.645/2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, em instituições públicas e privadas[44]. Este artigo reflete o compromisso legal de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil. Assim, consolida o reconhecimento legal das contribuições históricas, culturais e sociais das populações afro-brasileiras e indígenas para a formação da identidade nacional. Ele busca romper com a hegemonia de narrativas eurocêntricas nos currículos escolares, que historicamente marginalizaram ou omitiram a participação desses grupos na construção do Brasil.

Ao estabelecer o estudo obrigatório dessas culturas e histórias, o artigo reafirma a importância da diversidade cultural como um pilar da identidade brasileira. Essa abordagem é essencial para superar estigmas e preconceitos, promovendo um ensino que valorize a pluralidade e a contribuição de diferentes grupos étnicos.

---

[44] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras
(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

Desse modo, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar vai ao encontro da interculturalidade crítica, que propõe o diálogo entre diferentes perspectivas culturais em condições de igualdade. Essa abordagem, defendida por pensadores como Catherine Walsh[45], enfatiza a necessidade de transformar as relações de poder que historicamente relegaram as culturas afro-brasileira e indígena a um lugar secundário.

O § 1º do Art. 26-A determina que os conteúdos programáticos devem incluir aspectos diversos das culturas afro-brasileira e indígena, abordando temas como: a) História da África e dos africanos, com ênfase em sua contribuição para o Brasil; b) Lutas dos negros e povos indígenas no Brasil, evidenciando suas resistências ao longo da história; e c) Contribuições culturais, sociais, econômicas e políticas desses grupos na formação da sociedade brasileira.

Essa ampliação programática atua para resgatar a história invisibilizada de populações que foram fundamentais para a constituição do Brasil. Ao trazer para o centro do currículo escolar as lutas e contribuições de negros e indígenas, o dispositivo promove a construção de uma memória histórica plural.

O § 2º determina que os conteúdos afro-brasileiros e indígenas sejam ministrados em todo o currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de Educação artística, Literatura brasileira e História brasileira. Essa abordagem interdisciplinar reforça a ideia de que a história e a cultura afro-brasileira e indígena não devem ser tratadas como conteúdos periféricos ou isolados. Pelo contrário, devem ser integrados transversalmente às diversas áreas do conhecimento, destacando sua relevância na formação dos estudantes.

---

[45] WALSH, Catherine, Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito – Equador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Ayala, 2009.

O Artigo 32 da LDB, que estabelece os objetivos e as características do ensino fundamental, possui relevância particular para as comunidades indígenas ao garantir, no seu parágrafo 3º, o direito de ministrar o ensino em suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem[46]. Esse dispositivo reconhece que a educação escolar indígena deve respeitar as tradições culturais e linguísticas das comunidades. Ao assegurar o uso das línguas nativas como meio de ensino, o artigo promove a preservação das identidades culturais, combatendo a imposição da língua portuguesa como único meio de alfabetização. Além disso, valoriza os processos pedagógicos ancestrais, nos quais a transmissão do conhecimento ocorre de maneira integrada ao cotidiano e ao território.

Apesar dessa garantia, o cenário atual revela contradições. Muitas escolas indígenas ainda enfrentam dificuldades na oferta de ensino bilíngue devido à escassez de materiais didáticos, à falta de professores fluentes em línguas indígenas e à ausência de políticas públicas consistentes. Além disso, a pressão pela assimilação cultural e linguística persiste, relegando a educação bilíngue a um papel secundário.

A abordagem intercultural crítica, defendida por autores como

[46] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
(...) § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem
(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de Novembro de 2024).

Catherine Walsh[47] e Silvia Rivera Cusicanqui[48], propõe que a coexistência entre saberes ocidentais e indígenas ocorra em condições de igualdade e complementaridade. O artigo 32, nesse sentido, oferece uma base legal importante, mas a sua implementação precisa superar a mera inclusão formal da língua indígena, promovendo um diálogo genuíno entre os diferentes sistemas de conhecimento.

O Artigo 78 estabelece que o Sistema de Ensino da União, em colaboração com agências federais, deve desenvolver programas de educação bilíngue e intercultural voltados às comunidades indígenas[49]. Como visto, este dispositivo avança ao reconhecer a especificidade da educação indígena, que deve ser bilíngue, intercultural e adequada à realidade das comunidades. A interculturalidade proposta no Artigo 78 deve ser entendida além de uma simples "convivência de diferenças", sugerindo uma transformação das relações de poder entre o Estado e as comunidades indígenas. Esse modelo educacional pode fortalecer as línguas indígenas e as identidades culturais, ao mesmo tempo em que

---

[47] WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis;. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Conveio Andres Bello, 2010, p. 75-96.

[48] CUSICANQUI, Silvia Rivera Ch´Ixinakax Utxiwa: Una Reflexión Sobre Prácticas Y Discursos Descolonizadores. Buenos Aires. Tinta limón, 2010.

[49] Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias

(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

proporciona o acesso a conhecimentos científicos e universais.

O Artigo 79 complementa o Artigo 78 ao prever que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas educacionais no provimento de uma educação intercultural, valorizando e difundindo as culturas indígenas[50]. Esse dispositivo é de extrema importância, pois reforça o papel da educação como um meio de preservação e valorização das culturas indígenas. A inclusão dos saberes tradicionais nos currículos escolares não apenas fortalece as identidades culturais, mas também combate os estereótipos que historicamente marginalizam os povos indígenas.

A valorização cultural mencionada no Artigo 79 posiciona a educação como um espaço de reconhecimento e transformação. Ao incluir as línguas, os mitos, as práticas espirituais e os sistemas de conhecimento indígenas nos materiais pedagógicos, a educação escolar se torna uma ferramenta de justiça social.

---

[50] Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais
(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de Novembro de 2024.

De um modo geral, os dispositivos da LDB (Lei nº 9.394/1996) representam um avanço significativo na garantia de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada para as comunidades indígenas. A legislação, ao reconhecer as especificidades culturais e linguísticas dos povos originários, cria as bases para um sistema educacional mais justo e inclusivo. A Educação se configura em um meio para que os povos indígenas possam reafirmar suas identidades, defender seus direitos e contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e intercultural.

1.3.5 - Parecer 14-1999: Surge a categoria "Escola Indígena"

O parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação
parecer analisado apresenta diretrizes fundamentais para a educação escolar indígena no Brasil, destacando aspectos que vão desde o reconhecimento dos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas até as especificidades de estrutura, funcionamento e currículo das escolas indígenas.

A introdução do parecer apresenta a educação escolar indígena como um direito conquistado a partir de lutas históricas, especialmente com os avanços proporcionados pela Constituição de 1988. Essa conquista reflete a transição de um modelo assimilacionista para um paradigma que valoriza a diversidade cultural, incorporando os saberes e práticas indígenas às políticas educacionais brasileiras. Reconhecer esse contexto histórico é essencial para entender o marco representado pelo parecer.

Nesse contexto, a educação escolar indígena é descrita como um espaço de diálogo entre o saber tradicional e o universal. Isso implica um desafio fundamental: construir um sistema educacional que respeite

as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, sem desistir de oferecer-lhes acesso a conhecimentos globais que possam fortalecê-los em contextos mais amplos. Essa perspectiva coloca a educação como uma ferramenta de fortalecimento cultural e de empoderamento político.

O parecer destaca a importância de transformar a educação indígena em uma prática viva, que vá além das intenções normativas. Para isso, reconhece que as políticas públicas devem ser articuladas em diálogo constante com as comunidades indígenas, assegurando sua participação ativa em todas as etapas do processo educacional, desde o planejamento até a execução.

> Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas[51].

[51] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

Ainda na introdução, o documento reconhece que as desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas, incluindo a marginalização educacional, são barreiras que precisam ser enfrentadas por meio de ações estruturantes. Nesse sentido, a educação escolar indígena surge como uma política que não apenas valoriza a diversidade, mas que também promove justiça social e equidade.

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena é um dos pilares centrais do parecer. A educação indígena é apresentada como os processos naturais de transmissão cultural dentro das comunidades indígenas, envolvendo práticas cotidianas, oralidade, mitos, e outras formas tradicionais de ensino. Por outro lado, a educação escolar indígena é descrita como o resultado do contato com a sociedade não indígena, sendo uma construção institucionalizada. A institucionalização do reconhecimento desta distinção é fundamental para evitar que a educação escolar indígena seja tratada de forma homogênea, como uma mera extensão da educação formal oferecida em outras regiões do Brasil. Ao reconhecer a especificidade dos povos indígenas, o parecer destaca a necessidade de uma educação escolar que dialogue com as práticas culturais locais, sem desrespeitar as formas próprias de ensino e aprendizagem.

A educação escolar indígena, segundo o parecer, deve ser concebida como uma prática intercultural, bilíngue, diferenciada e específica. A interculturalidade, assim, é um princípio central, pois incentiva o diálogo entre diferentes culturas, valorizando as cosmovisões indígenas enquanto possibilita o acesso aos conhecimentos universais. Já o bilinguismo garante que as línguas indígenas sejam preservadas, enquanto o ensino da língua portuguesa amplia as possibilidades de integração dos indígenas no sistema nacional. A ideia de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas decorre do reconhecimento de que as comunidades indígenas possuem identidades

culturais, linguísticas e sociais específicas que precisam ser respeitadas no âmbito escolar. Ao contrário do modelo educacional homogêneo e assimilacionista que predominou no passado, a educação diferenciada busca adaptar o ensino às realidades locais e às necessidades dos povos indígenas. A educação específica, por sua vez, reforça a necessidade de que o ensino destinado às sociedades indígenas deve ser pensado de forma exclusiva e apropriada, de acordo com as características culturais, linguísticas, sociais e territoriais de cada povo. Isso significa que não se trata apenas de uma inclusão formal no sistema educacional, mas da criação de políticas educacionais que atendam às especificidades de cada grupo indígena.

Outro ponto destacado é a importância da autonomia dos povos indígenas na construção de suas práticas educacionais. O parecer reconhece que as comunidades indígenas devem ter o direito de definir como será a interação entre sua educação tradicional e os sistemas escolares formais, assegurando que suas tradições culturais sejam respeitadas e integradas no processo educativo.

De forma expressa, o parecer critica as práticas educacionais anteriores, marcadas por um paradigma integracionista, que buscava assimilar os indígenas à sociedade nacional, geralmente à custa de suas identidades culturais. O abandono desse paradigma é apresentado como uma das maiores conquistas da política educacional indígena contemporânea.

> O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional; e a crescente

> mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejou a necessidade de estabelecer uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato, entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro[52].

A criação da categoria "Escola Indígena" é um dos avanços mais significativos mencionados no parecer. Essa definição permite que as escolas indígenas sejam reconhecidas oficialmente nos sistemas de ensino, garantindo sua autonomia administrativa, pedagógica e cultural. Essa autonomia é essencial para que essas escolas possam atender às demandas específicas de cada comunidade.

A autonomia pedagógica é particularmente relevante, pois permite que as escolas desenvolvam currículos próprios, que dialoguem com as tradições, conhecimentos e valores das comunidades indígenas. Essa flexibilidade curricular é uma forma de resistência contra a padronização do ensino, que frequentemente desconsidera as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Além disso, a autonomia administrativa tendem a garantir que as escolas indígenas possam funcionar de acordo com os calendários e ritmos próprios das comunidades. Por exemplo, o calendário escolar pode ser ajustado para respeitar os ciclos agrícolas ou os rituais religiosos das comunidades, valorizando a conexão entre a educação formal e a vida cotidiana.

A gestão comunitária é outro aspecto destacado no parecer. A participação ativa das comunidades na administração das escolas

---

[52] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

fortalece o protagonismo indígena e garante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as realidades locais. Essa participação é uma forma de democratização do ensino, que respeita as decisões e aspirações das comunidades.

Assim, o parecer reconhece que a institucionalização da categoria "Escola Indígena" é um passo importante para garantir que essas escolas recebam o mesmo tratamento e os mesmos recursos das demais instituições de ensino, sem perder sua especificidade. Isso inclui a alocação de verbas, formação de professores e suporte técnico, sempre respeitando as particularidades locais, como pode ser percebido:

> Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria "Escola Indígena" nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.
> Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como "Escola Indígena" o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas[53].

[53] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14

A formação de professores indígenas é apresentada como um elemento essencial para a consolidação da educação escolar indígena. O parecer enfatiza que os educadores indígenas devem ser provenientes das próprias comunidades, uma vez que isso assegura um conhecimento aprofundado das tradições, práticas e cosmovisões locais.

> Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por meio de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas[54].

O parecer propõe que a formação inicial e continuada desses professores seja específica, valorizando o bilinguismo e a interculturalidade. Isso significa que os programas de formação devem incluir tanto os saberes tradicionais das comunidades quanto os

---

de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

[54] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para atuar no sistema escolar formal.

> Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.[55]

Outro ponto relevante é o reconhecimento formal da carreira de magistério indígena. O parecer defende que os professores indígenas devem ter os mesmos direitos e garantias dos demais profissionais da educação, incluindo salários dignos, estabilidade e acesso a programas de qualificação.

> 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[56].

---

[55] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

[56] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

A escassez de professores indígenas formados é apontada como um dos principais desafios para a implementação das diretrizes. Para superar esse obstáculo, o parecer recomenda a criação de programas específicos de formação docente em universidades e instituições de ensino superior, com políticas de incentivo para atrair jovens indígenas para a carreira de professor.

O parecer estabelece que os professores das escolas indígenas devem, prioritariamente, pertencer às próprias comunidades étnicas. Esse critério é fundamental para garantir que o ensino seja ministrado por pessoas que compreendam profundamente as realidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades. Professores indígenas atuam como mediadores culturais, assegurando que o processo educacional respeite e valorize as especificidades culturais e tradições dos povos indígenas.

Também é destacado a importância de instituir e regulamentar a carreira do magistério indígena nas secretarias estaduais e municipais de educação. Essa regulamentação é essencial para garantir condições adequadas de trabalho, oferecer remuneração compatível com as funções desempenhadas e estabelecer formação específica e contínua, respeitando as particularidades culturais e linguísticas das comunidades.

A proposta inclui a criação de uma categoria específica de "professor indígena", reconhecendo a singularidade do magistério indígena. Essa regulamentação deve garantir concursos públicos adaptados às realidades culturais e linguísticas das comunidades e igualdade de direitos e benefícios em relação aos professores de outras categorias do sistema educacional.

O ingresso no magistério indígena deve ocorrer, prioritariamente, por meio de concursos públicos. No entanto, o texto também prevê a possibilidade de processos seletivos e contratos temporários,

especialmente para atender às demandas específicas e urgentes das comunidades indígenas, como evitar a descontinuidade dos processos escolares e permitir que professores em formação possam lecionar provisoriamente, enquanto concluem sua capacitação. Essa flexibilização é importante, pois reconhece que muitas comunidades enfrentam carências educacionais e geográficas que dificultam a aplicação de um modelo único de contratação.

O parecer indica que as provas dos concursos públicos para professores indígenas sejam elaboradas por especialistas em língua e cultura das comunidades indígenas. Tal condição permite que o processo seletivo considere os parâmetros culturais e linguísticos específicos de cada grupo e aspectos de etnicidade e socioculturalidade necessários para o exercício do magistério indígena. Essa abordagem evita a imposição de critérios universais, frequentemente desconectados das realidades indígenas, e promove uma avaliação mais justa e representativa.

O texto reconhece que muitos professores indígenas atuam enquanto estão em processo de formação. Para esses casos, prevê a possibilidade de contratação temporária, com um prazo adequado para a conclusão da formação. Essa medida é especialmente relevante em contextos em que há carência de professores qualificados, mas a demanda escolar não pode ser interrompida. Além disso, ela valoriza a formação continuada como um direito e um dever dos professores indígenas.

Esse ponto reflete o reconhecimento de que a educação escolar indígena não deve ser apenas uma transmissão de conteúdos universais, mas também uma ferramenta para fortalecer identidades culturais e promover a autonomia das comunidades. O parecer também reconhece que a formação de professores indígenas não é apenas uma questão técnica, mas também política. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na preservação das culturas indígenas e na

resistência contra práticas educacionais que tentam homogeneizar ou apagar suas identidades.

> (...) Diferente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político - burocrático, etc...) tem que ser contempladas em seus cursos de formação;(...)[57]

O currículo da educação escolar indígena é descrito como um elemento dinâmico, que deve ser construído de forma flexível para atender às especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada comunidade, como disposto no Artigo 210 da CF e no Artigo 79 da LDB. Essa flexibilização curricular é uma das principais inovações do parecer, pois rompe com a ideia de que todos os currículos devem seguir um padrão único.

O parecer destaca que o currículo deve incluir tanto os saberes tradicionais quanto os conhecimentos universais, promovendo um diálogo entre essas duas dimensões. Isso significa que as escolas indígenas devem ensinar conteúdos como história, matemática e ciências, mas sempre a partir de uma perspectiva que valorize as práticas e cosmovisões locais.

---

[57] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

Outro aspecto importante é a inclusão do ensino bilíngue nos currículos. As línguas indígenas devem ser utilizadas como meio de ensino, enquanto a língua portuguesa é introduzida gradualmente, garantindo que os estudantes possam se comunicar em contextos mais amplos sem perder sua identidade cultural.

O parecer também propõe que o currículo inclua conteúdos que promovam o respeito à diversidade cultural e a valorização das contribuições indígenas para a sociedade brasileira. Isso inclui a incorporação de temas como história indígena, direitos dos povos indígenas e conhecimentos tradicionais sobre meio ambiente.

> O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.
> Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-

> aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa.[58]

Por fim, o parecer reconhece que a construção de currículos flexíveis requer a participação ativa das comunidades indígenas. Essa participação visa garantir que os currículos reflitam as realidades locais e fortaleçam a autonomia das comunidades na gestão de sua educação. Essa análise demonstra a profundidade e a relevância do parecer sobre as diretrizes da educação escolar indígena. Os tópicos abordados representam avanços significativos para o reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas, mas também destacam os desafios que precisam ser enfrentados para garantir a implementação plena dessas políticas.

1.3.6 - Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999: Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE nº 3/1999) estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, consolidando a educação escolar indígena como um direito fundamental, diferenciada, bilíngue e intercultural. A seguir, apresento uma análise dos principais tópicos, explorando os desafios e potencialidades de sua implementação.

O artigo 1º reconhece a escola indígena como uma instituição educacional específica, com normas e diretrizes próprias que respeitam

---

[58] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Esse reconhecimento é um avanço significativo, pois assegura que as escolas indígenas sejam tratadas como espaços distintos dentro do sistema educacional brasileiro, com autonomia pedagógica e administrativa[59]. Esse reconhecimento formaliza a educação escolar indígena como parte integrante do sistema nacional, mas com especificidades que precisam ser respeitadas. A autonomia pedagógica, por exemplo, permite que as escolas indígenas desenvolvam currículos próprios, alinhados às tradições e aos valores das comunidades. Isso representa um marco importante para a consolidação da interculturalidade no âmbito educacional.

Além disso, o artigo destaca a interculturalidade como princípio estruturante das escolas indígenas, promovendo o diálogo entre saberes tradicionais e universais. Essa abordagem vai além da simples inclusão, buscando valorizar as cosmovisões indígenas enquanto integra os estudantes a conhecimentos globais. O equilíbrio entre esses dois mundos é fundamental para o fortalecimento da identidade indígena e para a participação ativa dessas comunidades na sociedade mais ampla. Por outro lado, o reconhecimento da escola indígena também enfrenta desafios significativos. A implementação da autonomia depende de recursos financeiros, formação docente específica e vontade política para garantir que as diretrizes sejam efetivamente aplicadas. A

[59] Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

resistência de setores políticos e administrativos, bem como a precariedade estrutural das escolas indígenas, ainda limitam o pleno exercício dessa autonomia.

Ainda sobre o artigo 1º, este ressalta a importância de a escola indígena ser um espaço de preservação cultural e fortalecimento comunitário. Ao proporcionar uma educação que respeita as especificidades culturais, as escolas indígenas desempenham um papel central na manutenção das línguas, saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo que promovem a inserção social e o empoderamento político.

O artigo 2º define os elementos básicos que caracterizam as escolas indígenas, incluindo sua localização em terras indígenas, atendimento exclusivo às comunidades locais, ensino bilíngue e organização própria. Essa definição reflete a preocupação em assegurar que as escolas indígenas estejam profundamente enraizadas nas realidades socioculturais das comunidades que atendem[60].

Dessa forma, a localização das escolas em terras indígenas é essencial para garantir o acesso à educação, especialmente em regiões

[60] Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:
I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;
IV – a organização escolar própria.
Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

remotas e de difícil mobilidade. Essa medida também fortalece a relação entre a escola e a comunidade, criando um ambiente educacional que respeita os ritmos e as práticas locais. Além disso, ao atender exclusivamente comunidades indígenas, as escolas evitam a imposição de modelos culturais externos, priorizando as tradições locais.

O ensino bilíngue, outro elemento básico definido pelo artigo, é um dos pilares da educação escolar indígena. Ele promove a preservação e o fortalecimento das línguas indígenas, enquanto introduz gradualmente a língua portuguesa, ampliando as possibilidades de comunicação e integração dos estudantes. No entanto, a implementação do bilinguismo enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos em línguas indígenas e a escassez de professores capacitados.

A organização escolar própria é uma inovação importante, pois permite que as escolas adaptem seus calendários, currículos e metodologias às especificidades culturais e sociais das comunidades. Isso inclui, por exemplo, ajustar o calendário escolar aos ciclos agrícolas ou às celebrações religiosas, garantindo que a escola esteja alinhada às necessidades e valores locais.

Apesar dos avanços representados por este artigo, ainda há desafios significativos na sua implementação prática. Muitos municípios e estados não possuem recursos ou políticas adequadas para garantir que as escolas indígenas tenham a infraestrutura e o apoio necessários para funcionar de acordo com essas diretrizes.

O artigo 3º estabelece que as comunidades indígenas devem participar ativamente da definição do modelo de organização e gestão das escolas, considerando suas estruturas sociais, práticas culturais e formas tradicionais de produção de conhecimento. Essa participação é fundamental para garantir que a educação escolar indígena seja

relevante e conectada às realidades locais[61]. A gestão comunitária das escolas indígenas é um avanço significativo, pois fortalece o protagonismo das comunidades na administração de suas instituições educacionais. Ao participar das decisões sobre o currículo, a organização escolar e a contratação de professores, as comunidades indígenas podem assegurar que a escola seja um espaço de valorização cultural e não de assimilação.

Entende-se que a participação comunitária contribui para a construção de um modelo educacional que reflita os valores e as aspirações das comunidades. Isso inclui a incorporação de práticas tradicionais, como a oralidade e a transmissão de saberes intergeracionais, no ambiente escolar. A gestão participativa também promove maior engajamento da comunidade na vida escolar, fortalecendo os laços entre a escola e a sociedade local.

No entanto, a implementação da gestão comunitária enfrenta desafios, como a falta de formação técnica para as lideranças indígenas e a ausência de apoio institucional adequado. Muitos gestores escolares e autoridades locais ainda resistem à ideia de descentralização

[61] Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:
I- suas estruturas sociais;
II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
IV- suas atividades econômicas;
V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

administrativa, dificultando a plena realização desse princípio.
Por fim, a participação comunitária pode ser considerada uma ferramenta importante para combater práticas educacionais que ignoram ou desrespeitam as culturas indígenas. Ao assumir um papel ativo na gestão escolar, as comunidades têm a oportunidade de moldar uma educação que fortaleça suas identidades culturais e promova a justiça social.

O Artigo 4º aborda a autonomia e a flexibilidade das escolas indígenas no Brasil, destacando como essas instituições devem desenvolver suas atividades de maneira adaptada às realidades culturais, sociais e econômicas das comunidades que atendem. Ele estabelece princípios essenciais para garantir que o funcionamento dessas escolas seja coerente com as especificidades dos povos indígenas, enquanto respeita os preceitos constitucionais e legais[62].

O primeiro inciso permite que as escolas indígenas organizem suas atividades educacionais de forma independente do calendário tradicional do ano civil. Essa prerrogativa reconhece que as comunidades indígenas possuem dinâmicas sazonais, culturais e sociais próprias, que costumeiramente não coincidem com os períodos

[62] Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:
I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

tradicionais do sistema educacional brasileiro.

As comunidades indígenas frequentemente estruturam suas vidas em torno de ciclos naturais, econômicos ou religiosos, como períodos de plantio e colheita, festivais culturais, cerimônias espirituais e outras atividades fundamentais para a coletividade. Essa flexibilidade evita conflitos entre a frequência escolar e as demandas culturais e econômicas da comunidade. Por exemplo, uma escola pode ajustar o período letivo para não coincidir com uma colheita importante ou um ritual tradicional, garantindo maior adesão dos estudantes e famílias.

O inciso II prevê que a duração dos períodos escolares pode ser ajustada às condições e necessidades específicas de cada comunidade indígena. Isso inclui a flexibilidade na definição do tempo letivo e na organização curricular. Assim, a duração dos períodos escolares pode variar conforme as necessidades da comunidade, como longos deslocamentos para acessar a escola, a realização de festividades tradicionais ou períodos de migração temporária para atividades econômicas.

A medida também permite que as escolas adaptem os métodos e tempos pedagógicos às realidades dos estudantes indígenas, respeitando o ritmo de aprendizado e as práticas comunitárias. Apesar dessa prerrogativa, muitos sistemas de ensino enfrentam dificuldades para operacionalizar tais ajustes, devido a questões administrativas e falta de entendimento das especificidades indígenas por parte dos gestores educacionais.

A flexibilidade prevista no artigo é um reflexo do reconhecimento da interculturalidade como princípio fundamental da educação escolar indígena. Ela assegura que as escolas não sejam apenas uma extensão do modelo ocidental de ensino, mas espaços que dialoguem com as práticas culturais e os valores comunitários dos povos indígenas.

O artigo 5º estabelece que o projeto pedagógico das escolas

indígenas deve ser construído com base nas diretrizes curriculares nacionais, mas adaptado às especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades atendidas. Essa adaptação curricular é essencial para garantir que a educação escolar indígena seja relevante e conectada às realidades locais[63]. Um dos aspectos centrais desse artigo é a inclusão de saberes tradicionais no currículo escolar. Isso significa que os conhecimentos indígenas, como práticas agrícolas, conhecimentos sobre o meio ambiente e narrativas orais, devem ser valorizados e integrados às práticas pedagógicas. Essa abordagem promove o respeito às cosmovisões indígenas e fortalece a identidade cultural dos estudantes.

O ensino bilíngue também é uma parte fundamental do currículo, permitindo que os estudantes aprendam em suas línguas maternas enquanto desenvolvem habilidades em português. Essa abordagem permite que os estudantes possam se comunicar em contextos mais amplos sem perder sua conexão com as tradições linguísticas e culturais de suas comunidades.

Outro ponto importante é a participação das comunidades indígenas na construção do currículo. Isso auxilia na garantia de que os conteúdos

---

[63] Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:
I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
III - as realidades sociolíngüística, em cada situação;
IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

e métodos pedagógicos reflitam as realidades e aspirações locais, promovendo um aprendizado significativo e culturalmente relevante. Além disso, o envolvimento comunitário fortalece o compromisso das comunidades com a educação escolar indígena.

Por fim, o artigo destaca a necessidade de equilibrar os conhecimentos universais e locais. Essa abordagem promove a interculturalidade crítica, que reconhece a riqueza das culturas indígenas enquanto capacita os estudantes a atuarem em contextos mais amplos. No entanto, a implementação dessa diretriz ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos específicos e de formação adequada para os professores.

Os Artigos 6º e 7º destacam a necessidade de formação específica para professores indígenas, alinhando os programas de capacitação às diretrizes interculturais. A formação de professores indígenas deve incluir componentes interculturais, como história indígena, línguas nativas e pedagogias tradicionais[64].

A formação inicial e continuada é apresentada como um aspecto central para o sucesso da educação escolar indígena. Os professores devem ser capacitados não apenas em conteúdos pedagógicos tradicionais, mas também em metodologias que valorizem os saberes e

[64] Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.
Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

práticas culturais das comunidades indígenas. Isso inclui, por exemplo, o uso da oralidade como ferramenta pedagógica e a incorporação de conhecimentos tradicionais nos currículos. Destaca-se, também, a importância de programas de formação que envolvam as comunidades indígenas no processo educativo. Isso garante que a formação docente esteja alinhada às demandas locais e contribua para a construção de um modelo educacional verdadeiramente intercultural e inclusivo.

O Artigo 8º da Resolução CEB nº 3/1999 estabelece que a atividade docente nas escolas indígenas deve ser exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Esse princípio reflete a valorização da identidade cultural e linguística das comunidades indígenas, ao mesmo tempo que reconhece a importância do protagonismo indígena na educação escolar[65].

A determinação de que a docência nas escolas indígenas seja realizada prioritariamente por professores indígenas oriundos da mesma etnia demonstra uma mudança de paradigma no campo da educação indígena. Historicamente, os povos indígenas foram educados por professores externos, em geral desconhecedores das especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades. Esse artigo visa corrigir essa prática, promovendo maior protagonismo e representatividade indígena no processo educativo.

Professores indígenas, sendo membros da comunidade, compartilham da mesma visão de mundo, práticas culturais e língua materna. Isso cria um ambiente educacional mais inclusivo e alinhado

[65] Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

às realidades comunitárias. A presença de professores indígenas reforça a identidade cultural e linguística, permitindo que os alunos reconheçam sua própria cultura como legítima e valorizada no espaço escolar.

Dessa forma, o artigo promove o reconhecimento das cosmovisões indígenas no currículo e nas práticas pedagógicas. Professores da mesma etnia têm maior capacidade de integrar os saberes tradicionais às disciplinas formais, garantindo que a escola seja um espaço de fortalecimento cultural, e não de imposição ou assimilação.

O artigo 9º define as responsabilidades da União, dos Estados e dos Conselhos Estaduais de Educação na regulamentação e apoio às escolas indígenas[66]. Essa estrutura organiza a oferta de educação escolar

[66] Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:
I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:
a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.
II - aos Estados competirá:
a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu

indígena, respeitando as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, bem como assegurar a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos. A União assume papel central no âmbito da educação escolar indígena, com responsabilidades voltadas para a definição de diretrizes gerais, apoio técnico e financeiro, e produção de materiais didáticos específicos, como pode ser observado no inciso I. Os Estados têm responsabilidades práticas na execução e gestão das escolas indígenas, garantindo que elas operem de forma autônoma e integrada ao sistema estadual de ensino, como consta no inciso II.

O inciso III estabelece que Os Conselhos Estaduais desempenham um papel normativo e regulador, garantindo que as escolas indígenas operem dentro dos parâmetros legais e pedagógicos, estabelecendo

---

pleno funcionamento;
d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.
f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.
III - aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:
a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.
§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.
§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

critérios claros para a criação e funcionamento das escolas indígenas para garantir que elas atendam às necessidades das comunidades e respeitem suas especificidades culturais. O §1º define que os Municípios podem oferecer educação escolar indígena desde que estejam tecnicamente preparados e contem com a anuência das comunidades indígenas. Esse dispositivo reconhece a proximidade administrativa dos municípios com as comunidades, mas ressalta a necessidade de uma gestão responsável e articulada com os Estados, pois os Municípios que não atendam aos requisitos para a gestão de escolas indígenas deverão transferir essa responsabilidade para os Estados em um prazo de até três anos. Essa medida visa evitar a precarização da educação indígena em municípios sem condições técnicas ou financeiras adequadas.

O Artigo 10 destaca a importância da participação ampla e colaborativa no planejamento da educação escolar indígena dentro de cada sistema de ensino. Essa participação envolve representantes das comunidades indígenas, professores indígenas, organizações de apoio, universidades e órgãos governamentais, refletindo um modelo de gestão democrática e intercultural[67].

Esse dispositivo reflete um avanço significativo na gestão da educação escolar indígena, ao reconhecer que a participação de múltiplos atores é essencial para construir políticas educacionais que respeitem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Esse modelo

[67] Art.10 O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

participativo fundamenta um diálogo intercultural que fortalece a autonomia das comunidades e assegura que o planejamento educacional esteja alinhado às realidades e aspirações dos povos indígenas. No entanto, sua efetividade depende da articulação prática entre os diferentes atores e do compromisso político e institucional em garantir uma participação ampla e significativa.

O Artigo 11 diz respeito à garantia do financiamento público das escolas indígenas, considerando suas necessidades específicas. Já o Artigo 12 aborda uma questão prática e relevante para a educação escolar indígena: a regularização da situação dos professores que ainda não atendem aos requisitos de formação exigidos pela legislação. Ele prevê que os professores em exercício terão um prazo de três anos para cumprir as exigências, exceto no caso dos professores indígenas, para os quais esse período de adequação é flexibilizado de maneira mais ampla[68].

Assim, o artigo assegura que os professores em atividade nas escolas indígenas, mesmo que não possuam a formação exigida pela Resolução, podem continuar exercendo suas funções pelo prazo de três anos. Essa garantia é essencial para evitar descontinuidade no processo educacional das comunidades indígenas. Essa medida reflete um

[68] Art. 11 Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.
Parágrafo Único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os artigos 2º e 13º da Lei 9424/96.
Art. 12 Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

reconhecimento da realidade prática em muitas escolas indígenas, onde a escassez de professores qualificados é um problema recorrente. Ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de regularizar a situação desses profissionais por meio de formação e capacitação. Importante ressaltar que esta situação, que deveria ser transitória, ainda hoje é a realidade de várias escolas indígenas.

Importante destacar que o artigo faz uma importante distinção em relação aos professores indígenas, que não estão sujeitos ao prazo de três anos para a adequação. Essa flexibilização considera as especificidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades indígenas. A exceção acaba por reconhecer também que os professores indígenas adquirem seus conhecimentos e habilidades por meio de processos não formais de aprendizado, que nem sempre correspondem às exigências formais do sistema de ensino estatal.

Sem deixar de considerar que a exigência de formação para os professores é fundamental para garantir a qualidade do ensino nas escolas indígenas, o artigo equilibra essa necessidade com a realidade prática, garantindo que os professores em exercício tenham tempo suficiente para obter a formação requerida. Para os professores indígenas, essa formação deve ser adequada às suas necessidades culturais e linguísticas, respeitando os valores e práticas de suas comunidades. A formação inicial e continuada, nesse contexto, deve integrar os saberes tradicionais com os conteúdos e metodologias do ensino formal.

Assim, a garantia de continuidade no exercício do magistério evita lacunas no acesso à educação nas comunidades indígenas, especialmente em áreas remotas onde a presença de professores qualificados é limitada. Ao mesmo tempo, a ênfase na formação dos professores promove a profissionalização do magistério indígena, fortalecendo o papel desses educadores como mediadores

interculturais.

A flexibilização para os professores indígenas é uma medida inclusiva, que reconhece as particularidades de suas trajetórias formativas e suas contribuições para a educação escolar indígena. Ela promove o protagonismo indígena no ambiente escolar, valorizando a transmissão de saberes e práticas culturais. No entanto, é importante que essa flexibilidade seja acompanhada de políticas que garantam o acesso dos professores indígenas a programas de formação específicos e contextualizados, de modo a assegurar a qualidade do ensino, bem como o acesso à carreira de profissional do magistério indígena, ou seja, após a conclusão da formação requerida, é fundamental que os professores indígenas sejam formalmente reconhecidos e valorizados, com garantias de carreira, remuneração adequada e condições dignas de trabalho.

O Artigo 13 da Resolução CEB nº 3/1999 aborda a oferta de educação infantil nas comunidades indígenas, condicionando-a à existência de demanda por parte dessas comunidades. Esse dispositivo reflete o princípio da autonomia e participação das comunidades indígenas no processo educacional, assegurando que suas necessidades e interesses sejam levados em consideração[69].

A exigência de que a educação infantil seja ofertada mediante demanda da comunidade reconhece a autonomia das comunidades indígenas na definição de suas prioridades educacionais. A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, pois

[69] Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

é nesse período que ocorrem as primeiras interações formais com o mundo educacional. Nas comunidades indígenas, essas interações precisam respeitar as especificidades culturais, linguísticas e sociais.

Essa disposição também promove uma abordagem flexível, permitindo que cada comunidade decida sobre o momento mais apropriado para iniciar essa etapa educacional, considerando suas próprias condições e prioridades. A educação infantil, nesse contexto, não é apenas uma etapa inicial da escolarização, mas também uma oportunidade de preservar e fortalecer as culturas indígenas desde os primeiros anos de vida.

O Artigo 14 da Resolução CEB nº 3/1999 trata da resolução de casos omissos relacionados à educação escolar indígena, estabelecendo uma hierarquia institucional para a tomada de decisões em situações que não estejam previstas explicitamente na legislação ou regulamentação aplicável. Este dispositivo é importante para garantir a continuidade e a eficácia das políticas educacionais, mesmo diante de lacunas normativas[70].

O artigo prevê que as decisões sobre casos omissos sejam tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (quando a questão for de competência da União) e pelos Conselhos Estaduais de Educação, em assuntos de competência estadual. Essa divisão de responsabilidades reflete o regime de competência compartilhada que rege a educação escolar indígena no Brasil, com papéis específicos atribuídos à União,

[70] Art. 14 Os casos omissos serão resolvidos:
I - pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da União;
II - pelos Conselhos Estaduais de Educação.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

aos estados e aos municípios.

O CNE, ao legislar sobre casos omissos em nível nacional, tem a responsabilidade de assegurar a coerência das diretrizes gerais para a educação escolar indígena. Isso inclui harmonizar a legislação específica com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Convenção nº 169 da OIT, ou seja, garantir que as decisões respeitem os princípios de interculturalidade, bilinguismo e autonomia comunitária, conforme estabelecido nas normas nacionais e internacionais.

Os Conselhos Estaduais, por sua vez, têm a função de regulamentar e adaptar a educação escolar indígena às realidades regionais, resolvendo questões específicas que envolvam aspectos administrativos e pedagógicos das escolas indígenas sob sua jurisdição, para assim, garantir que as decisões estejam alinhadas com as diretrizes nacionais, mas sem desconsiderar as particularidades culturais e sociais das comunidades locais.

Embora o artigo não mencione explicitamente, é fundamental que a resolução de casos omissos inclua a participação das comunidades indígenas, respeitando o princípio da consulta prévia estabelecido pela Convenção nº 169 da OIT e assim, evitar intervenções assimilacionista. Dessa forma, as decisões sobre casos omissos devem estar alinhadas ao espírito da legislação, que busca promover uma educação diferenciada e não uma abordagem homogeneizadora.

Assim, a Resolução CEB nº 3/1999 caracteriza-se por ser um instrumento para a consolidação do direito à educação escolar indígena no Brasil. Apesar dos avanços legais, a implementação de suas diretrizes enfrenta desafios estruturais, políticos e culturais que demandam esforços contínuos e integrados. Fica evidente que a construção de um sistema educacional verdadeiramente intercultural depende de um compromisso efetivo do Estado e da sociedade em

garantir que os direitos educacionais indígenas sejam plenamente realizados.

1.3.7 - Decreto nº 6.861/2009: Territórios Etnoeducacionais

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, constitui uma inovação na regulamentação da educação escolar indígena no Brasil, ao destacar a importância da organização em territórios etnoeducacionais. Essa abordagem reforça a fundamentação normativa para a garantia da diversidade cultural, da autonomia dos povos indígenas e da implementação de políticas educacionais adequadas às suas realidades. O decreto apoia-se no art. 231 da Constituição Federal e nos arts. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidando avanços no reconhecimento dos direitos educacionais indígenas.

Para fins desta seção, "território etnoeducacional" designa um recorte jurídico-administrativo de planejamento e governança da educação escolar indígena, estruturado a partir de vínculos étnicos, históricos, linguísticos e territoriais, e orientado pela interculturalidade como princípio de participação e co-produção das políticas educacionais (currículos, gestão e materiais), com reconhecimento das diferenças e sem redução assimilacionista.

Do ponto de vista dogmático, cumpre observar que o Decreto nº 6.861/2009, como ato infralegal de natureza regulamentar, não substitui a Constituição nem a legislação educacional, mas organiza a atuação administrativa e induz coordenação no regime de colaboração federativa. Sua eficácia, portanto, depende de pactuação, capacidades institucionais e financiamento adequado, ao mesmo tempo em que vincula a administração pública federal e serve de parâmetro para a cooperação com estados e municípios.

Os territórios etnoeducacionais são o centro da proposta do decreto, ao introduzirem uma perspectiva territorial para a organização da educação escolar indígena. Essa concepção transcende as divisões político-administrativas e busca recompor, no âmbito da política pública educacional, as conexões culturais, linguísticas, sociais e históricas entre os povos indígenas, reduzindo a fragmentação produzida por recortes administrativos que não correspondem aos seus modos de vida.

De acordo com o art. 6º, os territórios etnoeducacionais abrangem terras indígenas ocupadas por povos que compartilham relações intersocietárias baseadas em raízes históricas e sociais, práticas culturais e linguísticas comuns, e relações econômicas e políticas consolidadas ao longo do tempo, como disposto no parágrafo único[71]. Essa forma de organização, ao admitir inclusive a descontinuidade territorial, opera como técnica de coordenação de políticas públicas, permitindo que as ações educacionais sejam adaptadas às necessidades

[71] Art. 6o Para fins do apoio de que trata o art. 5o, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:
I - as comunidades indígenas envolvidas;
II - os entes federativos envolvidos;
III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.
Parágrafo único. 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 lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.
(BRASIL. Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024).

locais e estruturadas em chave intercultural, sem subordinar o planejamento educacional às fronteiras administrativas tradicionais.

Os territórios etnoeducacionais são planejados de forma participativa, envolvendo diversos atores. Nos termos do art. 6º, são ouvidas as comunidades indígenas envolvidas e os entes federativos, bem como instituições e instâncias indigenistas e educacionais indicadas no próprio decreto, em um desenho que busca articular gestão, planejamento e execução no âmbito do regime de colaboração.

A construção de planos de ação específicos para cada território deve ser orientada por comissões que assegurem representatividade e participação efetiva das comunidades envolvidas. Embora o decreto utilize a linguagem da participação e da escuta institucionalizada, essa arquitetura pode ser lida, por integração normativa, em consonância com o dever de consulta previsto na Convenção nº 169 da OIT, na medida em que orienta processos decisórios informados e dialogados, ajustando as políticas educacionais às aspirações e aos projetos de vida das comunidades indígenas.

Dessa forma, os territórios etnoeducacionais permitem a promoção da descentralização da gestão educacional, garantindo maior autonomia para as comunidades; da integração de políticas públicas (como construção de escolas, formação de professores e produção de materiais didáticos), em um modelo coordenado e adaptado às realidades locais; e da preservação das identidades culturais e linguísticas, ao criar um espaço educacional que valoriza a diversidade e promove o diálogo intercultural. Essa abordagem fortalece o protagonismo indígena na gestão educacional, transformando a educação escolar em instrumento de empoderamento e de resistência cultural.

É importante destacar que, no art. 9º do decreto, são apresentadas diretrizes para a formação docente, enfatizando a constituição de competências interculturais, a elaboração, o desenvolvimento e a

avaliação de currículos e programas próprios, e a produção de materiais didáticos específicos, o que projeta deveres estatais positivos de estruturação (oferta, apoio institucional e financiamento) para que a formação não permaneça apenas declaratória[72].

A formação de professores indígenas dentro dos territórios favorece a integração entre educadores e comunidades, contribuindo para que os processos educacionais respeitem especificidades locais. Além disso, o § 2º do art. 9º do Decreto nº 6.861/2009 admite que a formação ocorra concomitantemente à escolarização e à atuação docente, o que reflete uma solução flexível e pragmática, especialmente em regiões remotas e em contextos de déficit de profissionais. Essa flexibilidade, contudo, não pode converter-se em naturalização da precariedade: exige do Estado medidas estruturantes (programas regulares de formação, acompanhamento pedagógico, certificação, condições de trabalho e reconhecimento em carreira), sob pena de que a "solução" excepcional se torne um padrão permanente de desproteção.

O art. 10 do Decreto nº 6.861/2009 trata da produção de materiais didáticos e paradidáticos que respeitem e valorizem conhecimentos e

---

[72] Art. 9o A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.
§ 1o Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:
I - Constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;
II - Elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;
III - Produção de material didático; e
IV - Utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.
§ 2o A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores
(BRASIL. Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024).

tradições culturais das comunidades indígenas. Ao exigir publicações em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, o dispositivo densifica obrigações positivas de financiamento, de capacidade editorial e de formação técnico-pedagógica para tradução e sistematização de conhecimentos, evitando que a interculturalidade seja reduzida a mera retórica. Apesar da clareza normativa, sua implementação enfrenta desafios como insuficiência de investimentos e escassez de especialistas qualificados para traduzir conhecimentos orais e culturais em materiais pedagógicos escritos[73].

Já o art. 12 aborda a alimentação escolar nas escolas indígenas, destacando a necessidade de que ela respeite hábitos alimentares tradicionais das comunidades atendidas. Essa diretriz reconhece que a alimentação escolar extrapola a dimensão biológica, desempenhando papel na preservação cultural e na valorização da identidade coletiva. Do ponto de vista jurídico-administrativo, a efetividade do dispositivo demanda diálogo permanente com as comunidades, adaptações nos sistemas de gestão e compras públicas compatíveis com práticas alimentares locais, além de financiamento e coordenação intersetorial para que os cardápios reflitam a diversidade cultural[74].

---

[73] Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.
Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.
(BRASIL. Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024).

[74] Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os

Assim, o dispositivo não apenas atende a necessidades nutricionais dos estudantes, como contribui para a preservação da identidade cultural e para o fortalecimento de laços comunitários. No entanto, sua implementação requer investimentos adequados, arranjos de governança capazes de incorporar decisões comunitárias e, sobretudo, coordenação federativa para compatibilizar rotinas administrativas com especificidades territoriais e culturais.

No geral, o Decreto nº 6.861/2009 consolida a educação escolar indígena como direito fundamental, alicerçado nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da participação comunitária. Ao instituir os territórios etnoeducacionais, inaugura uma abordagem de coordenação que privilegia a diversidade e promove a autonomia das comunidades indígenas. Como instrumento de governança no regime de colaboração, o decreto vincula a atuação federal e busca induzir cooperação com estados e municípios, de modo que a efetividade de seus comandos depende tanto de pactuação institucional quanto de capacidade administrativa e financiamento.

Esses territórios não são apenas uma organização administrativa, mas um reconhecimento das conexões culturais e históricas entre os povos indígenas e uma tecnologia de planejamento público que permite integrar ações educacionais, formação docente, produção de materiais e políticas de apoio. Eles oferecem base normativa para implementar políticas educacionais que respeitem especificidades locais e valorizem saberes tradicionais, desde que acompanhadas de obrigações estatais

---

hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.
(BRASIL. Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024).

concretas (estrutura, recursos, participação e monitoramento), evitando que a territorialização se limite a um desenho formal sem efetividade.

1.3.8 - Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012: Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Exclusividade do Professor Indígena da Própria Etnia

Com base no Parecer CNE/CEB nº 13/2012[75], aprovado em 10 de maio de 2012, a Resolução nº 5/2012 de 22 de junho de 2012, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, consolida avanços significativos no campo educacional. Esse marco legal reafirma a importância da interculturalidade, do bilinguismo e da autonomia dos povos indígenas na gestão de suas escolas, garantindo uma educação que valorize suas identidades e saberes.

Para os fins desta seção, compreende-se por educação escolar indígena a modalidade de oferta estatal de educação formal, realizada em escolas indígenas, destinada a assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos sem ruptura com a organização social, cultural, linguística e territorial dos povos indígenas, distinguindo-se, portanto, das práticas educativas comunitárias não escolarizadas.

Entende-se por educação diferenciada a adequação do projeto pedagógico, do currículo, do calendário e da organização escolar aos tempos, espaços, formas de trabalho, ritos e dinâmicas socioterritoriais de cada povo, de modo a evitar a padronização assimilacionista e a

[75] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

garantir pertinência cultural e territorial.

O bilinguismo (ou multilinguismo, quando cabível) designa tanto um direito linguístico quanto um método pedagógico: a língua indígena, sempre que possível, deve ocupar lugar central como língua de instrução e produção de materiais, ao passo que a língua portuguesa deve ser ensinada como instrumento de trânsito intercultural e exercício de direitos no âmbito mais amplo da sociedade nacional.

A interculturalidade, aqui tomada em sentido operativo, não se reduz à inserção de "temas indígenas" no currículo; ela exige diálogo de saberes em condições minimamente simétricas e participação efetiva das comunidades na definição do projeto educativo, de modo que a escola opere como espaço de mediação institucional sem desconstituir identidades, cosmologias e formas próprias de conhecimento.

Autonomia e protagonismo comunitário significam capacidade real de decisão sobre as finalidades, os meios e os critérios de avaliação do processo educativo, inclusive no que toca à organização escolar, gestão e seleção/valorização de docentes, sem prejuízo das responsabilidades públicas de financiamento, oferta e garantia de padrão mínimo de qualidade.

Do ponto de vista dogmático, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 atua como norma infralegal de caráter normativo-orientador no âmbito do sistema educacional, densificando comandos constitucionais e legais e estabelecendo parâmetros vinculantes para a formulação de políticas públicas. Todavia, sua eficácia depende do regime de colaboração federativa, pois a oferta educacional se realiza por competências compartilhadas e por deveres positivos de implementação (planejamento, financiamento, formação docente, materiais, transporte e infraestrutura), não se esgotando na edição do ato normativo. Assim, a conformidade às Diretrizes pressupõe coordenação intergovernamental e medidas concretas de efetivação, sob pena de

permanecer como programa sem densidade material.

O artigo 1º estabelece os princípios norteadores da educação escolar indígena, incluindo a igualdade social, a diferença, a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade. Esses princípios representam o acúmulo produzido pelo movimento indígena em luta para a construção de uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas, reconhecendo-as como parte integral da diversidade brasileira[76].

Assim, a interculturalidade é destacada como um dos pilares centrais. Trata-se de promover um diálogo genuíno entre as culturas indígenas e os conhecimentos universais, rompendo com práticas assimilacionistas do passado. Essa abordagem não apenas preserva, mas também fortalece as identidades culturais das comunidades indígenas.

O bilinguismo é outro princípio fundamental. Ele reconhece o papel central das línguas indígenas na formação das identidades culturais e na transmissão de saberes tradicionais. A valorização dessas línguas torna-se essencial para a preservação das cosmovisões indígenas, muitas vezes ameaçadas pela predominância da língua portuguesa.

O artigo também reforça a necessidade de um ensino específico e diferenciado, que considere as particularidades socioculturais das comunidades. Isso inclui práticas pedagógicas e currículos adaptados às realidades locais, garantindo que a escola seja um espaço de inclusão,

---

[76] Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.
Parágrafo único: Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

manutenção da pluralidade e valorização cultural.

Dessa forma, os princípios enunciados no artigo 1º criam as bases para uma educação que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade. Eles enfatizam que a educação escolar indígena deve ser um instrumento de fortalecimento cultural e político, permitindo que os povos indígenas participem ativamente da sociedade sem renunciar a suas identidades.

O Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estabelece os objetivos que fundamentam a estruturação e aplicação da Educação Escolar Indígena, fornecendo a fundamentação normativa para a garantia da sua adaptação às especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas das comunidades indígenas[77].

[77] Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:
I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003,

O inciso I enfatiza a necessidade de orientar escolas indígenas e sistemas de ensino na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos. A intenção é criar um sistema coerente e adaptado às realidades indígenas, garantindo que as escolas atendam às necessidades específicas das comunidades. Essa orientação permite que os projetos educativos sejam culturalmente relevantes, fortalecendo o papel das escolas como espaços de preservação e valorização das culturas indígenas.

Já o II prevê a construção de instrumentos normativos que assegurem a sequência e organicidade da Educação Básica nas escolas indígenas. Assim, visa garantir a continuidade entre as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) com respeito às especificidades culturais.

Esse ponto é fundamental para evitar lacunas educacionais e criar um sistema integrado que respeite os processos educativos próprios das

---

no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais,
conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às
comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística,
ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

comunidades indígenas.

No inciso III destaca-se a importância de que os princípios de bilinguismo, multilinguismo, organização comunitária e interculturalidade sejam a base dos projetos educativos, garantindo o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos universais, valorizando os saberes tradicionais.

No inciso IV, delineia-se um Modelo de Organização e Gestão Escolar. Este dispositivo sugere que a administração das escolas indígenas incorpore as práticas socioculturais, econômicas e os processos educativos inerentes às comunidades. Dessa forma, as práticas de organização escolar devem ser ajustadas às realidades locais, abrangendo calendários escolares que sejam harmonizados com as atividades econômicas e culturais das comunidades. Tal abordagem possibilita que a educação se alinhe às lógicas e valores das comunidades indígenas, conferindo-lhe maior eficácia e significado.

Há também, no inciso V, a previsão normativa do fortalecimento do regime de colaboração. A resolução busca fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos, com foco na organização da educação em territórios etnoeducacionais, ou seja, em espaços organizados com base em critérios culturais e sociais, em vez de divisões político-administrativas, garantindo maior representatividade e adequação das políticas educacionais. Esse regime de colaboração visa articular as ações educacionais entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Do ponto de vista do federalismo educacional, o “regime de colaboração” não opera como simples recomendação, mas como critério jurídico de governança pública: compete à União exercer funções redistributiva e supletiva, com assistência técnica e financeira, apoio à formação de professores, produção de materiais e indução de políticas; aos Estados e Municípios, conforme a organização de seus

sistemas, incumbe a oferta direta, a manutenção e a gestão das unidades escolares. Assim, as Diretrizes funcionam como parâmetro de conformidade para planos e atos administrativos, mas sua efetividade exige pactuação intergovernamental, planejamento territorial e financiamento continuado, sob pena de que a interculturalidade se reduza a enunciado formal.

Cabe destacar que o inciso VI trata expressamente da normatização da participação e da consulta às comunidades indígenas, de modo a orientar a elaboração, a implementação e a avaliação das políticas de Educação Escolar Indígena em consonância com a Convenção 169 da OIT. Aqui, é importante qualificar que o eixo normativo é o dever de consulta de boa-fé, por meio de instituições representativas, com a finalidade de alcançar acordo e, sempre que possível, obter consentimento; tal dever procedimental não se confunde, contudo, com um direito geral de veto em qualquer decisão pública. No campo educacional, a consulta opera como requisito de legitimidade e pertinência cultural dos planos, currículos, processos de seleção de docentes, materiais e modelos de avaliação, devendo ser documentada e efetiva, e não meramente formal.

Já o inciso VII avança ao propor a inclusão de especialistas em saberes tradicionais nos processos educacionais, como tocadores de instrumentos musicais, pajés, rezadores, raizeiros, parteiras e outros membros fundamentais para o bem viver das comunidades indígenas. Tal dispositivo legal permite políticas de valorização dos conhecimentos ancestrais e os insere como parte integral do currículo escolar, fortalecendo a educação como espaço de preservação cultural. Para incorporar esses saberes exige-se a criação de metodologias específicas e um reconhecimento formal desses especialistas como educadores.

O último inciso reforça que o direito à educação escolar diferenciada

seja garantido com qualidade social e respeito às perspectivas indígenas. Assim, a educação deve atender às necessidades específicas de cada comunidade, promovendo o respeito às lógicas e aos saberes indígenas. Este ponto reflete o compromisso da resolução com uma educação que promova a autonomia e o protagonismo das comunidades indígenas.

No Artigo 3º, encontram-se delineados os objetivos fundamentais da Educação Escolar Indígena, estruturando-os em dois eixos principais: a valorização e preservação das culturas indígenas, bem como o acesso ao conhecimento universal. Esses objetivos estão em consonância com o princípio da interculturalidade e reforçam o papel da educação como um instrumento de valorização identitária, inclusão e transformação social[78].

O inciso I destaca a importância da educação escolar indígena na recuperação das memórias históricas e na reafirmação das identidades étnicas, assegurando que as comunidades indígenas possam preservar e revitalizar seus elementos culturais mais significativos. Assim, a recuperação das histórias indígenas, apagadas ou distorcidas em

[78] Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:
I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.
Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

narrativas oficiais, permite que as comunidades se reconectem com suas trajetórias e resistências. Esse aspecto tende a fortalecer o orgulho e a coesão social. A reafirmação das identidades indígenas promove o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil e combate estigmas associados aos povos originários e a valorização das línguas maternas e dos sistemas de conhecimento indígenas reforça a importância desses saberes no cenário educacional. Isso inclui práticas agrícolas, conhecimentos ecológicos, medicinais e espirituais.

O segundo objetivo, expresso no inciso II, é garantir que as comunidades indígenas tenham acesso às informações e conhecimentos técnicos, científicos e culturais tanto da sociedade nacional quanto de outras sociedades, indígenas e não indígenas. Esse objetivo reflete o caráter intercultural da educação escolar indígena, que busca integrar os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos e culturais globais. Dessa forma, proporcionar acesso ao conhecimento universal permite que os povos indígenas trafeguem em contextos mais amplos, participando de maneira ativa na sociedade nacional e global.

A referência a outras sociedades indígenas e não indígenas reforça a importância da troca de experiências e do aprendizado mútuo, ampliando o repertório cultural e técnico das comunidades. Ao oferecer acesso ao conhecimento universal, a educação escolar indígena capacita os povos originários a enfrentarem desafios contemporâneos, como a gestão territorial e a defesa de seus direitos. Neste sentido, o parágrafo único enfatiza que a educação escolar indígena deve ser um espaço de construção de relações interétnicas, baseadas no reconhecimento e respeito à manutenção da pluralidade cultural e às diferentes concepções pedagógicas.

Assim, os fundamentos da interculturalidade crítica são centrais para a interpretação desse artigo, e assim promovendo o diálogo e a coexistência de diferentes saberes e valores, sem imposições culturais.

Visto dessa forma, o Artigo 3º reflete os princípios fundamentais da educação escolar indígena, promovendo a recuperação e valorização das culturas indígenas e o acesso ao conhecimento universal, em um ambiente que favoreça o diálogo intercultural e a afirmação de direitos. Ele consolida a visão de que a educação deve ser um espaço de resistência, empoderamento e transformação, assegurando que os povos indígenas tenham as ferramentas necessárias para a pluralidade de saberes, enquanto preservam suas raízes e identidades.

O Artigo 4º apresenta os fundamentos essenciais para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Esses elementos são baseados na centralidade da territorialidade, na valorização das línguas indígenas, na autonomia organizacional e na prioridade para professores indígenas[79].

O inciso I destaca a centralidade do território como elemento formador e essencial para o bem viver dos povos indígenas e para os

[79] Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:
I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.
Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

seus processos educativos. Assim, determina que as escolas indígenas devem estar localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, mesmo que essas terras se estendam por diferentes Estados ou Municípios, como ocorrem em diversas etnias.

O território é mais do que um espaço geográfico; é um espaço simbólico e cultural, onde os povos indígenas constroem e transmitem saberes e práticas fundamentais para sua identidade. A localização das escolas no território amplia as possibilidades para que os processos educativos estejam integrados ao dia a dia da comunidade, respeitando suas atividades culturais, econômicas e sociais.

O inciso II é mais um dispositivo legal que ressalta a relevância das línguas indígenas e das especificidades linguísticas do português como elementos centrais no ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades. Entende-se que as línguas indígenas não são apenas ferramentas de comunicação, mas também depositárias de conhecimentos, cosmovisões e memórias coletivas. Sua valorização na educação fortalece a identidade cultural.

Reconhecer as variações linguísticas do português dentro do contexto indígena demonstra sensibilidade às particularidades de cada comunidade e promove um bilinguismo efetivo e respeitoso.

Já o inciso III reconhece a necessidade de uma organização escolar própria, detalhada na resolução, que leve em consideração as particularidades culturais, sociais e linguísticas das comunidades indígenas. Assim, este dispositivo visa garantir às escolas indígenas a liberdade de estruturar currículos, calendários e metodologias que reflitam suas realidades locais, ou seja, as escolas podem adaptar-se às práticas culturais, como celebrações e rituais, e às atividades econômicas, como colheitas e pesca, que são centrais para o modo de vida indígena.

Um destaque especial deve ser dado ao inciso IV do artigo 4º, pois

ele explicita a diretriz de que a docência, nas escolas indígenas, seja exercida prioritariamente por professores indígenas da própria comunidade/etnia. Essa orientação não deve ser lida como fórmula meramente retórica, mas como mecanismo de efetivação do bilinguismo, da interculturalidade e da territorialidade, favorecendo a transmissão de conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

A centralidade do professor indígena da própria comunidade tende a fortalecer a escola como espaço de reafirmação cultural e linguística, ampliando a legitimidade do processo educativo e o vínculo com a comunidade, o que contribui para o senso de pertencimento e para a autoestima dos estudantes.

Admite-se, assim, que professores indígenas mantêm uma relação direta com as tradições, com a memória social e com as formas próprias de organização, podendo atuar como mediadores interculturais e como interlocutores qualificados nas agendas educacionais e políticas da comunidade em diferentes esferas.

É preciso considerar, porém, que a efetividade dessa diretriz encontra limites estruturais: a ausência de concursos específicos, de formação inicial e continuada adequada, de materiais didáticos bilíngues e de carreira docente valorizada pode converter a diretriz em norma simbólica. Por isso, impõe-se como obrigação estatal positiva assegurar formação, provimento de cargos, condições de trabalho e remuneração equivalentes às de outros educadores do sistema público, além de políticas de permanência e apoio pedagógico.

No plano dogmático, é recomendável interpretar a expressão "exclusividade" de modo controlado: como primazia e objetivo estruturante da política pública, a ser alcançado progressivamente mediante formação e provimento, sem impedir, em situações excepcionais e devidamente justificadas (por exemplo, inexistência temporária de docentes indígenas formados), a atuação complementar

de docentes não indígenas ou de outras etnias, desde que com anuência comunitária, formação intercultural e compromisso com o projeto pedagógico indígena. Assim, evita-se tanto a leitura assimilacionista (que desloca a centralidade indígena) quanto uma leitura paralisante (que inviabiliza a oferta educacional).

Os Artigos 5º e 6º reafirmam o compromisso com uma educação escolar indígena diferenciada, que respeite as singularidades culturais e garanta condições adequadas de funcionamento. Enquanto o Artigo 5º trata do envolvimento da comunidade indígena na gestão e organização das escolas, garantindo que os modelos educacionais reflitam suas práticas e tradições, o Artigo 6º foca na infraestrutura e nos recursos necessários para que essas escolas funcionem de maneira eficiente e culturalmente relevante. Juntos, eles reforçam a ideia de que a educação escolar indígena deve ser construída de forma participativa e integrada, respeitando a diversidade cultural e as especificidades pedagógicas das comunidades indígenas[80].

---

[80] Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:
I - suas estruturas sociais;
II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.
Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012

O inciso V do artigo 5º, dá ênfase a que as escolas devem ser construídas ou adaptadas em comum acordo com as comunidades usuárias, respeitando padrões que atendam às suas demandas e contextos específicos. Assim, as edificações e espaços devem ser adaptados às necessidades locais de forma a garantir que a infraestrutura escolar não seja apenas funcional, mas também culturalmente apropriada. Destaca-se a importância de um planejamento que inclua as comunidades indígenas como protagonistas e de um investimento contínuo em infraestrutura e recursos pedagógicos para promover uma educação de qualidade e alinhada às realidades locais.

O artigo 7º normatiza a flexibilidade na organização escolar, permitindo que as escolas indígenas adotem ciclos, alternância e grupos não-seriados, respeitando as práticas culturais, sociais e econômicas das comunidades. Essa flexibilidade é essencial para adaptar a educação às realidades locais[81]..

- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[81] Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas
indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

A flexibilidade no calendário escolar é um exemplo importante. As escolas podem ajustar suas atividades aos ciclos agrícolas ou às celebrações culturais, garantindo que a educação esteja alinhada às práticas comunitárias. Isso promove uma maior integração entre a escola e a vida cotidiana das comunidades.

A alternância entre períodos de estudo e trabalho é outra abordagem inovadora. Ela permite que os estudantes participem das atividades econômicas e culturais de suas comunidades, ao mesmo tempo que prosseguem seus estudos. Essa metodologia reflete o compromisso com uma educação que respeite os ritmos locais. Além disso, a flexibilidade na organização pedagógica permite que as escolas valorizem os modos próprios de transmissão de conhecimento, como a oralidade e as práticas intergeracionais. Isso fortalece a conexão entre a escola e as tradições locais, promovendo uma educação culturalmente significativa.

Por fim, a flexibilidade contribui para uma abordagem interdisciplinar, que articula diferentes áreas do conhecimento em torno das realidades locais. Isso não apenas torna o aprendizado mais relevante, mas também promove uma visão integrada do mundo, alinhada às cosmovisões indígenas.

---

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.
§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

O Artigo 8º aborda a Educação Infantil como um direito dos povos indígenas, orientando sua implementação com base em princípios de qualidade sociocultural, respeito à educação diferenciada e valorização das especificidades culturais das comunidades indígenas[82].

[82] Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e
de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.
§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.
§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, "os mais velhos", professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.
§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:
I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;
III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;
V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1

A definição da Educação Infantil como uma etapa educativa e de cuidados reforça sua importância para o desenvolvimento integral das crianças indígenas. O artigo enfatiza que a Educação Infantil deve respeitar a especificidade cultural das comunidades indígenas. Deve ser orientada pela educação diferenciada, garantindo que os processos pedagógicos sejam adaptados às práticas, valores e tradições das comunidades. Dessa forma, sublinha-se a necessidade de a Educação Infantil ser mais que uma etapa educativa e ser também um espaço de cuidado que valorize as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais.

Nesse sentido, o parágrafo primeiro reconhece a prerrogativa das comunidades indígenas de decidir sobre a implantação da Educação Infantil e a idade de matrícula das crianças. Essa disposição destaca que cada comunidade pode avaliar se a Educação Infantil é adequada às suas necessidades e tradições culturais e que as decisões são tomadas com base nas práticas e valores comunitários, evitando a imposição de modelos externos. Isso assegura que a Educação Infantil, quando implementada, seja legítima e relevante para a comunidade, respeitando sua estrutura sociocultural.

O parágrafo segundo exige que os sistemas de ensino promovam consultas com as comunidades antes de implementar a Educação Infantil. Essa consulta deve envolver todos os atores relevantes como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores e lideranças comunitárias. A consulta deve ser livre, prévia e informada, respeitando os interesses legítimos da comunidade.

Coube ao parágrafo terceiro detalhar as obrigações das escolas indígenas que ofertam Educação Infantil, dividindo-as em cinco incisos:

1074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

O inciso I trata da participação das famílias e sábios, entendendo que a presença de famílias e anciãos no processo educativo é decisivo para alinhar a escola com os saberes tradicionais. Os "sábios" ou "especialistas tradicionais" enriquecem o ensino com conhecimentos únicos, como narrativas, práticas rituais e saberes ambientais.

O inciso II apresenta que as escolas devem definir em seus projetos político-pedagógicos a língua ou línguas utilizadas, priorizando as línguas indígenas. Isso promove o bilinguismo e fortalece as línguas maternas, que são fundamentais para a preservação cultural.

No inciso III está a definição de que as práticas tradicionais de cuidado e educação devem ser incorporadas ao currículo escolar, respeitando os tempos e espaços socioculturais da comunidade. Essa integração reforça a continuidade entre os processos educativos formais e informais.

Segundo o inciso IV, a elaboração de materiais didáticos deve incorporar os aspectos socioculturais da comunidade. Esses materiais devem ser contextualizados e significativos para as crianças indígenas, promovendo uma educação enraizada na cultura local.

Já no inciso V há o reconhecimento de espaços e atividades socioculturais, ou seja, as atividades realizadas em espaços como casas de cultura, museus indígenas, centros comunitários e outros espaços tradicionais podem ser reconhecidas como parte do calendário escolar. Essa integração legitima a importância dos espaços comunitários no processo educativo e fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade.

O Artigo 9º traz um detalhamento sobre o papel do Ensino Fundamental na educação escolar indígena, destacando-o como um direito humano e social, e um espaço de formação integral para os estudantes indígenas. Ele estabelece diretrizes que garantem o respeito às especificidades culturais, ao mesmo tempo em que asseguram o acesso aos conhecimentos universais necessários para a cidadania

plena[83].

O caput do artigo define o Ensino Fundamental como um direito humano, social e público subjetivo, essencial para a formação da cidadania indígena plena. Essa cidadania está articulada ao direito à diferença, que valoriza as identidades culturais dos povos indígenas, e ao direito à igualdade, que lhes assegura acesso às mesmas oportunidades educacionais disponíveis para os demais cidadãos.

O conceito de cidadania indígena plena reconhece a necessidade de os povos indígenas exercerem seus direitos enquanto preservam suas identidades culturais. Isso implica uma educação que respeite tanto a autonomia quanto a integração dos povos indígenas na sociedade nacional, sem imposições assimilacionistas. Dessa forma, este artigo

---

[83] Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.
§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.
§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.
§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.
§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024

reflete o princípio da interculturalidade crítica, promovendo uma educação que permita o diálogo entre saberes indígenas e não indígenas, sem hierarquias de conhecimento.

O parágrafo primeiro vincula o Ensino Fundamental ao conceito de bem viver, valorizando uma formação que combine conhecimentos científicos, saberes tradicionais e práticas culturais das comunidades indígenas. Inspirado em cosmovisões indígenas, o conceito de bem viver vai além do desenvolvimento material, enfatizando o equilíbrio entre o indivíduo, a comunidade e o meio ambiente. A educação deve contribuir para fortalecer essa visão, integrando conhecimentos que ajudem na sustentabilidade cultural e ambiental das comunidades.

A combinação de conhecimentos científicos e tradicionais não é apenas complementar, mas fundamental para criar soluções locais que respeitem as práticas e valores indígenas. Por exemplo, a preservação ambiental pode ser ensinada a partir do diálogo entre a ciência moderna e as práticas indígenas de manejo sustentável.

O segundo parágrafo destaca o papel do Ensino Fundamental em promover o acesso a conhecimentos formais e científicos (como leitura, escrita, matemática e ciências), ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias para o convívio na comunidade e com outras sociedades. Este ponto reforça a necessidade de um currículo abrangente, que inclua não apenas disciplinas tradicionais, mas também habilidades sociais, culturais e políticas que preparem os estudantes para atuar em múltiplos contextos. Ao educar para o convívio sociocultural, a escola indígena deve formar cidadãos capazes de interagir tanto com a comunidade local quanto com a sociedade nacional e global, mantendo o respeito por sua identidade cultural.

O terceiro parágrafo estabelece que as práticas educativas e de cuidado são indissociáveis no Ensino Fundamental indígena. Isso

significa que a escola deve atender às necessidades integrais dos estudantes em diferentes fases da vida: infância, juventude e idade adulta. A abordagem integrada reconhece que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas inclui o cuidado com o bem-estar físico, emocional e cultural dos estudantes. Por exemplo, as escolas podem oferecer programas de saúde e nutrição que dialoguem com as práticas tradicionais das comunidades. Ao abranger todas as fases da vida, o Ensino Fundamental indígena deve se alinhar às práticas tradicionais de ensino intergeracional, onde os mais velhos têm um papel fundamental na transmissão de saberes.

O quarto parágrafo afirma que a oferta do Ensino Fundamental é uma obrigação do Estado e que sua universalização deve ser promovida em todas as comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização. A universalização do Ensino Fundamental deve ser feita de forma que respeite as especificidades culturais das comunidades, evitando modelos homogêneos que não atendam às realidades locais. Este ponto enfatiza o dever do Estado em garantir recursos materiais, humanos e financeiros para que as escolas indígenas possam funcionar plenamente, superando os desafios de infraestrutura e acesso que historicamente marcaram a educação indígena.

Os Artigos 10 a 13 abordam aspectos fundamentais da Educação Escolar Indígena, estruturando as etapas do ensino médio, da educação especial, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Cada artigo apresenta diretrizes que asseguram uma educação diferenciada, respeitando a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, além de fortalecer sua autonomia e participação nos processos educativos.

O Ensino Médio é destacado no Artigo 10 como um meio de fortalecer os laços identitários dos estudantes indígenas com seus grupos de pertencimento, promovendo uma formação ampla e

dialogada que une conhecimentos científicos, tradicionais e práticas culturais. O ensino médio deve reforçar a conexão dos estudantes com suas comunidades e territórios, servindo como um espaço para fortalecer as identidades culturais e a continuidade das tradições[84].

O artigo desenvolve o protagonismo estudantil como central. Isso inclui o objetivo de desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões, adaptando-se às demandas contemporâneas e mantendo o vínculo com suas origens culturais. Assim, o ensino médio deve

[84] Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.
§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.
§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.
§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.
§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.
§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

integrar conhecimentos que contribuam para o bem viver, uma visão de mundo que valoriza o equilíbrio entre as necessidades materiais, espirituais e sociais da comunidade.

A consulta prévia, livre e informada constitui diretriz essencial para a definição do modelo de Ensino Médio e das demais ofertas educacionais nas escolas indígenas, assegurando que as comunidades participem ativamente das escolhas curriculares, organizacionais e avaliativas. Convém, contudo, precisar que, no marco da Convenção 169 da OIT, o núcleo jurídico é o dever de consulta de boa-fé, orientado a alcançar acordo e a obtenção de consentimento quando possível, sem que isso se converta, automaticamente, em um poder de veto generalizado. Em termos práticos, a consulta deve ocorrer desde o diagnóstico territorial até a implementação e o monitoramento, com transparência de informações, respeito às instituições representativas e consideração das deliberações comunitárias.

Já no Artigo 11 a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade transversal, assegurando o direito à aprendizagem de estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Assim, a determinação normativa é a de que a educação especial deve ser oferecida de maneira inclusiva, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. O Ministério da Educação tem um papel ativo na realização de diagnósticos, essencial para criar políticas públicas que atendam às necessidades dessas comunidades[85].

[85] Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da

Dessa forma as escolas indígenas devem ser acessíveis em todos os aspectos – físico, pedagógico e comunicacional – garantindo infraestrutura e materiais adaptados. Sistemas de comunicação como Braille e Língua Brasileira de Sinais devem ser incluídos, respeitando as línguas indígenas e permitindo às famílias participarem das decisões

---

demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).
§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.
§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.
§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.
§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.
§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

pedagógicas. É determinado também que pesquisas devem ser realizadas para aprimorar métodos e linguagens inclusivas, considerando as especificidades socioculturais das comunidades indígenas e o atendimento educacional especializado deve garantir a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas em sua trajetória escolar.

No Artigo 12 a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma proposta pedagógica flexível, adaptada às vivências e necessidades socioculturais das comunidades indígenas. A EJA deve ser alinhada aos projetos comunitários, respeitando as realidades socioculturais e as aspirações das comunidades para o presente e o futuro. Destaca-se que a EJA não deve substituir o ensino regular, mas atuar como uma etapa complementar, especialmente para adultos que não tiveram acesso à escolarização formal. O artigo define que a EJA deve integrar a formação profissional, promovendo o protagonismo indígena e a sustentabilidade dos territórios, preparando jovens e adultos para atuar em atividades culturais e econômicas[86].

[86] Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.
§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.
§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.
§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012

A Educação Profissional e Tecnológica é o foco do Artigo 13, nela é definida a educação profissional como um meio de fortalecer a gestão autônoma dos territórios indígenas e promover o desenvolvimento sustentável. Assim, a educação profissional deve capacitar os estudantes para elaborar projetos de desenvolvimento sustentável e produção alternativa, considerando as condições locais e a desassistência histórica. Dessa forma, as propostas educacionais devem estar alinhadas às demandas coletivas, contribuindo para a sustentabilidade econômica e cultural das comunidades[87].

- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[87] Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012

O ensino técnico deve abranger áreas como saúde, gestão ambiental, magistério e tecnologia da informação, capacitando os estudantes para atuar de maneira relevante em suas comunidades e a oferta da educação profissional pode ser realizada em parceria com instituições de ensino superior, institutos federais e organizações indígenas, promovendo uma abordagem colaborativa e integrada.

Essas diretrizes (do Artigo 10 ao 13) refletem um avanço nas políticas públicas, mas exigem uma implementação prática consistente e colaborativa entre os diferentes níveis de governo e as próprias comunidades indígenas. A promoção de uma educação intercultural crítica e transformadora é essencial para garantir a justiça social e o reconhecimento pleno dos direitos educacionais dos povos indígenas.

No entanto, a ausência explícita da condição de direito humano, social e público subjetivo nos artigos 11 (Educação Especial), 12 (Educação de Jovens e Adultos) e 13 (Educação Profissional e Tecnológica) da Resolução é um ponto que merece uma análise crítica. Essa omissão contrasta com o tratamento dado ao Ensino Fundamental no Artigo 9º, onde essa condição é claramente destacada. Essa diferença de abordagem gera implicações significativas, que impactam a proteção jurídica e a percepção de relevância dessas modalidades de ensino no contexto da Educação Escolar Indígena.

Assim, a ausência do reconhecimento explícito como um direito público subjetivo pode dificultar a exigência legal de ações do Estado para garantir essas modalidades de ensino. Enquanto o ensino fundamental, por ser claramente definido como direito público subjetivo, está protegido por dispositivos legais que obrigam o Estado

---

- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

a sua universalização e adequação, as demais modalidades ficam mais vulneráveis à omissão estatal.

A ausência desse reconhecimento em outras etapas pode ser interpretada como uma hierarquização implícita, onde o ensino fundamental seria priorizado em detrimento de outras modalidades igualmente fundamentais para as comunidades indígenas. Essa hierarquia contradiz os princípios de integralidade e continuidade da educação como um direito universal e indivisível. Outras consequências dessa ausência podem ser definidas como:

a) Fragilidade no Financiamento e na Implementação, pois sem o reconhecimento explícito como direito público subjetivo, essas modalidades de ensino podem receber menor atenção em termos de financiamento, infraestrutura e planejamento educacional, especialmente em contextos de crises orçamentárias;
b) Riscos de Discriminação e Invisibilidade, onde a omissão perpetua um cenário em que as necessidades educacionais específicas de estudantes indígenas em diferentes etapas de ensino podem ser negligenciadas, resultando em discriminação e invisibilidade dentro do sistema educacional.

A partir da adoção de uma Perspectiva de Continuidade Educacional, todas as modalidades educacionais devem ser reconhecidas como complementares e interligadas, garantindo a integralidade do direito à educação indígena como um todo. A ausência de menção à condição de direito humano, social e público subjetivo nos artigos 10 a 13 representa uma lacuna que pode comprometer a garantia e a efetivação da Educação Escolar Indígena em todas as suas

modalidades. Essa omissão enfraquece a responsabilização do Estado e pode contribuir com perpetuação da desigualdade no acesso e na qualidade da educação oferecida aos povos indígenas. Incorporar esse reconhecimento é essencial para consolidar uma educação escolar indígena verdadeiramente inclusiva, emancipatória e respeitosa das especificidades culturais e linguísticas dessas comunidades.

O Artigo 14 estabelece a importância central do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Educação Escolar Indígena. Ele é descrito como uma expressão da autonomia e identidade da escola, servindo como uma ferramenta essencial para garantir uma educação diferenciada e específica, alinhada às diretrizes curriculares nacionais e locais, bem como às aspirações das comunidades indígenas[88].

[88] Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.
§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.
§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.
§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.
§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

A construção do PPP de forma autônoma e coletiva fortalece o papel das escolas indígenas como espaços de reafirmação cultural e de resistência às práticas assimilacionistas, assim, se torna o principal instrumento para diferenciar a escola indígena de outras instituições, refletindo os já conhecidos princípios de interculturalidade, bilinguismo e territorialidade. Dessa forma, os projetos político-pedagógicos devem estar alinhados aos modos de bem viver dos povos indígenas, integrando-se profundamente aos valores e práticas culturais de cada grupo étnico. Os princípios da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade e organização comunitária são fundamentais nesse processo, para promover o diálogo entre saberes indígenas e não indígenas, garantindo que o conhecimento ocidental não seja imposto, mas complementado.

Destaca-se que este artigo reafirma a centralidade do território como elemento essencial para a formação e a vivência indígena, conectando o projeto educacional às realidades geográficas e culturais de cada

---

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, "os mais velhos", pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

comunidade, ou seja, o PPP deve ser construído em articulação com os projetos etnopolíticos das comunidades, contemplando a gestão territorial e ambiental e a sustentabilidade das terras indígenas. Essa articulação reflete uma visão de longo prazo que conecta o processo educativo com a autodeterminação dos povos.

Enfatiza-se também a importância de preparar os estudantes para gerir de forma autônoma os territórios indígenas, garantindo sua preservação e sustentabilidade, inclui práticas que assegurem a continuidade cultural e o desenvolvimento econômico das comunidades, sem comprometer seus valores e modos de vida.

Assim, há a fundamentação legal para que a categoria territorialidade deva orientar todo o processo educativo definido no PPP, garantindo que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas. O PPP deve, assim, incluir estratégias que fortaleçam os vínculos territoriais e promovam a sustentabilidade socioambiental, assegurando que o conhecimento transmitido tenha relevância prática para a realidade comunitária.

Como já evidenciado, o conceito de bem viver é destacado como um objetivo final da educação indígena, conectando a escola à busca por uma vida equilibrada, culturalmente significativa e sustentável. Para isso, as escolas indígenas têm autonomia para organizar suas práticas pedagógicas de forma flexível, podendo adotar ciclos, seriação, módulos, etapas, regimes de alternância ou tempo integral, conforme suas necessidades.

Essa flexibilidade permite que as escolas adaptem suas metodologias às especificidades culturais, econômicas e sociais de cada comunidade, respeitando seus tempos e práticas e operando uma ruptura com modelos padronizados. Dessa forma, o artigo rejeita a imposição de modelos únicos de organização escolar, garantindo que a educação seja personalizada e significativa para os estudantes

indígenas.

Para cumprir com estas normatizações a elaboração do PPP deve ser feita de forma participativa, envolvendo professores indígenas, lideranças comunitárias, "os mais velhos", pais, mães, estudantes e outros membros da comunidade. O PPP sendo aprovado pela comunidade, assegura que suas demandas sejam atendidas.

Há ainda a previsão da participação de organizações indígenas, órgãos governamentais e instituições de ensino superior que podem contribuir para a construção de projetos pedagógicos. Assim, os sistemas de ensino, em parceria com diversas instituições, devem criar programas de assessoria especializada para apoiar a implementação dos PPPs das escolas indígenas. A assessoria deve assegurar que as escolas indígenas tenham os recursos necessários para executar seus projetos de forma eficiente e alinhada às suas especificidades.

Os Artigos 15 a 18 da Resolução nº 5/2012 tratam essencialmente de duas questões importantes: o Currículo Escolar e a Avaliação.

O Artigo 15 destaca que o currículo das escolas indígenas deve ser flexível, dinâmico e construído a partir das realidades socioculturais das comunidades indígenas, funcionando como um elemento central nos processos de ensino e aprendizagem[89]. Coerente com o que já foi

[89] Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação

Escolar Indígena.
§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.
§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.
§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.
§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:
I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;
VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

exposto nas análises dos artigos anteriores, o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas, mas uma manifestação dos tempos, espaços, relações sociais e práticas culturais das comunidades indígenas. Ele reflete os valores, a organização social e os conhecimentos dessas comunidades, garantindo a articulação entre saberes tradicionais e científicos. Dessa forma, o currículo deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades indígenas, respeitando seus projetos societários e pedagógicos. Isso assegura a conexão entre os conhecimentos escolares e os contextos culturais específicos, adaptando-se às realidades locais, considerando as condições de escolarização, os espaços escolares e comunitários, e promovendo uma perspectiva interdisciplinar que dialogue com os diferentes campos do saber.

Importante também é a previsão normativa de que o currículo deve ser ancorado em materiais didáticos produzidos em línguas indígenas e bilíngues, desenvolvidos em colaboração com professores e comunidades, refletindo a interculturalidade e a educação diferenciada, além da interdisciplinaridade, contextualização e inclusão de práticas culturais e desportivas das comunidades indígenas.

Já o Artigo 16 reforça a importância da participação das comunidades indígenas na construção dos currículos e na gestão das escolas, garantindo que suas especificidades sejam respeitadas. A gestão democrática e diferenciada assegura que a Educação Escolar Indígena esteja alinhada aos interesses das comunidades, promovendo

---

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

autonomia e protagonismo[90].

Quanto ao Artigo 17, este trata a avaliação como um componente essencial e estratégico do processo educativo, que deve respeitar as especificidades culturais e pedagógicas das comunidades indígenas[91].

---

[90] Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[91] Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.
§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.
§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.
§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.
§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação

Mais do que simplesmente quantificar resultados, a avaliação deve servir como instrumento para o aprimoramento do projeto político-pedagógico das escolas indígenas, alinhando-se às metodologias e propostas curriculares estabelecidas. A avaliação deve incorporar aspectos qualitativos, diagnósticos e processuais, contemplando dimensões como a cognitiva, afetiva e cultural. Além disso, deve ser conduzida de forma participativa e dialógica, envolvendo educadores, estudantes e a comunidade.

Os Conselhos de Educação devem estabelecer parâmetros que respeitem as normas e ordenamentos jurídicos das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais, práticas culturais e métodos próprios de ensino. Assim, as práticas avaliativas devem servir como ferramentas para reflexão e aprimoramento contínuo das ações pedagógicas, fortalecendo a relação entre escola e comunidade.

No Artigo 18, encontra-se a base normativa que estipula a inclusão da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional, conforme previamente abordado, respeitando suas especificidades e assegurando a participação das comunidades[92]. É imperativo que

---

devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:
I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.
II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[92] - Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.
Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças

educadores e lideranças indígenas participem ativamente do processo de avaliação institucional, garantindo que os instrumentos avaliativos sejam representativos dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas. Assim, as avaliações institucionais devem ser adequadas às particularidades da Educação Escolar Indígena, promovendo o reconhecimento e a valorização dos projetos educacionais diferenciados.

Os artigos 19 a 21 reforçam a centralidade do papel dos professores indígenas como agentes de transformação sociocultural e como mediadores entre os saberes indígenas e os conhecimentos universais. Além disso, destacam a importância de garantir formação adequada, valorização profissional e condições de trabalho dignas para esses profissionais.

O artigo 19 enfatiza que a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena depende da condução de sua proposta educativa por professores indígenas pertencentes às respectivas comunidades[93].. Isso

indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[93] Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.
§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.
§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se

tende a ser um elemento que assegura a legitimidade e a representatividade desses educadores nos contextos escolares indígenas. Os professores indígenas, membros da própria comunidade, fortalecem os laços de confiança e pertencimento entre os educadores e os estudantes. Eles compreendem profundamente a cultura, a língua e as práticas tradicionais, permitindo que a educação reflita as realidades locais.

Além de serem docentes, os professores indígenas também atuam como gestores e líderes, mediando as relações entre a comunidade e as políticas educacionais. Assim, desempenham um papel central na promoção do diálogo intercultural, articulando os interesses das comunidades indígenas com os da sociedade majoritária. Eles facilitam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes étnicos e podem promover uma educação integrada e transformadora.

O artigo também destaca a responsabilidade dos educadores indígenas em refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de desenvolver estratégias que integrem e valorizem tanto os conhecimentos universais quanto os saberes tradicionais..

Já o Artigo 20[94]. estabelece a normatização para a formação de

---

entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

[94] Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.
§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos

professores indígenas como uma prioridade para os sistemas de ensino,

---

de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.
§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.
§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.
§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.
§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.
§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.
§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.
§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.
§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

garantindo que esses profissionais estejam adequadamente preparados para conduzir a Educação Escolar Indígena. Assim, a formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciatura e pedagogia intercultural, ou em cursos de magistério indígena de nível médio. Essa formação é adaptada às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A formação pode ocorrer simultaneamente à escolarização ou ao exercício da docência, possibilitando que os professores aprimorem suas habilidades enquanto atuam em suas funções. Tal formação deve acentuar competências específicas relacionadas à Educação Escolar Indígena, incluindo a elaboração de currículos próprios, a produção de materiais didáticos específicos e a aplicação de metodologias adaptadas às realidades culturais.

Neste artigo, a Formação Continuada é delineada como um componente fundamental do processo de profissionalização docente, assegurando que os educadores indígenas mantenham um aprimoramento contínuo ao longo de suas trajetórias profissionais. Este processo pode englobar cursos presenciais e à distância, especializações e até programas de mestrado ou doutorado. Adicionalmente, organizações indígenas e indigenistas podem oferecer formação inicial e continuada, desde que esses programas recebam a aprovação dos Conselhos de Educação..

O Art. 21 traz uma das mais importantes disposições legais do ponto de vista da profissionalização e valorização dos professores indígenas[95].

[95] Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem
como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:
I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

Este artigo reforça o compromisso legal do Estado brasileiro com a profissionalização dos professores indígenas, garantindo reconhecimento, valorização e condições adequadas de trabalho.

Assim, o referido artigo aborda a profissionalização dos professores indígenas como um compromisso ético e político do Estado brasileiro. Ele reconhece o papel essencial dos professores indígenas na garantia de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e

---

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;
III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei n° 11.738/2008;
V - garantia de condições condignas de trabalho.
§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos
afins.
§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.
§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.
§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena
(BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024).

intercultural, e estabelece medidas para a sua valorização, formação e condições de trabalho adequadas. A profissionalização dos professores indígenas é tratada como uma responsabilidade do Estado, que deve garantir a formação inicial e continuada, além de promover estratégias que reconheçam e valorizem o papel sociopolítico e cultural desses profissionais.

Como indicado anteriormente, a formação inicial deve incluir licenciaturas específicas ou cursos técnicos adaptados às realidades indígenas, promovendo o domínio tanto de conhecimentos universais quanto de saberes tradicionais. A formação continuada assegura que os professores possam se atualizar constantemente, mantendo a qualidade sociocultural do ensino.

Neste dispositivo legal, a profissionalização está atrelada à criação de uma carreira específica para os professores indígenas, que os diferencia e reconhece suas particularidades culturais e linguísticas. Essa valorização inclui a garantia de remuneração justa, condições dignas de trabalho e respeito à jornada de trabalho regulamentada. O inciso I destaca a necessidade de estabelecer uma carreira específica de magistério público para professores indígenas. Essa categoria reconhece as particularidades do trabalho educacional nas comunidades indígenas, promovendo a profissionalização e assegurando direitos específicos.

O inciso segundo prevê que concursos públicos devem ser organizados considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Esse mecanismo visa selecionar profissionais que estejam alinhados às necessidades das comunidades, garantindo que o ensino seja conduzido por pessoas qualificadas e culturalmente conectadas. Requisitos que, como se observa no percurso anterior, só se encontram reunidos entre os membros da própria comunidade.

Evidentemente, os professores indígenas devem receber salários

compatíveis com sua formação e função, com garantia de isonomia em relação a outros professores da rede pública. Essa medida busca combater desigualdades históricas e assegurar a dignidade do trabalho docente.

No inciso IV está a determinação para que a jornada de trabalho deva estar de acordo com a Lei n.º 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial nacional e as condições de trabalho para professores. Busca-se assim, assegurar que os professores indígenas tenham condições adequadas para desempenhar suas funções. No mesmo sentido, o inciso V reforça a importância de fornecer infraestrutura, materiais didáticos e suporte técnico para que os professores indígenas possam atuar de maneira eficaz e respeitosa em suas comunidades.

O parágrafo 1º afirma que as garantias previstas no artigo não se limitam aos docentes, mas também se aplicam aos professores indígenas que atuam em funções de gestão nas escolas, secretarias de educação ou órgãos afins. Isso reconhece o papel fundamental desses gestores na administração da Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, o segundo parágrafo estipula que os sistemas educacionais devem facilitar a formação inicial e continuada para gestores indígenas, enfatizando práticas democráticas e comunitárias. Tal capacitação é fundamental para que os gestores adquiram um entendimento profundo e sejam capazes de implementar os princípios da Educação Escolar Indígena nos projetos político-pedagógicos e na administração das instituições escolares.

Já o parágrafo 3º recomenda a criação de uma comissão paritária, composta por representantes das Secretarias de Educação, lideranças comunitárias e professores indígenas. Essa comissão terá como função regularizar a carreira do magistério indígena e avaliar sua implantação. Essa medida promove a participação ativa das comunidades no planejamento e na implementação de políticas públicas.

O parágrafo 4º encaminha que a comissão terá suas funções acompanhadas por espaços institucionais, como comitês, fóruns e conselhos de Educação Escolar Indígena. Esses espaços garantem a continuidade e a eficácia das políticas voltadas para a educação indígena.

A Resolução nº 5/2012 é um marco na regulamentação da educação escolar indígena no Brasil, promovendo uma abordagem intercultural, bilíngue e específica. Cada artigo analisado reflete um compromisso com a valorização das culturas indígenas e com a construção de uma educação que respeite as diferenças e promova a igualdade.

Assim, de uma forma geral a resolução estabelece diretrizes claras para a construção de uma educação escolar indígena que integra os saberes tradicionais com os conhecimentos universais. Esse enfoque baseia-se na autodeterminação das comunidades indígenas e no fortalecimento de seus projetos de vida e organização social. Entre os principais pontos estão o papel dos professores indígenas, a elaboração de currículos específicos, a flexibilidade na organização escolar e a articulação entre sistemas de ensino, evidenciando um compromisso com a pluralidade e a inclusão.

As principais contribuições são:

a) Reconhecimento da Territorialidade: A centralidade do território nas práticas educativas reforça o vínculo entre a escola e a comunidade, garantindo que a educação reflita as realidades locais.
b) Valorização do Bilinguismo e do Multilinguismo: A inclusão das línguas indígenas como meio de ensino contribui para a preservação das cosmovisões e identidades culturais, enriquecendo os processos educativos.

c) Protagonismo Comunitário: A resolução coloca as comunidades indígenas no centro das decisões educacionais, assegurando que o planejamento e a gestão sejam conduzidos de forma participativa e respeitosa às suas particularidades.
d) Flexibilidade Curricular e Organizacional: Ao permitir adaptações aos contextos socioculturais, a norma evita a imposição de modelos homogêneos, tornando a educação mais eficaz e adequada às realidades indígenas.
e) Formação e Valorização de Professores Indígenas: O destaque dado à profissionalização, formação contínua e valorização dos professores indígenas reconhece seu papel essencial como mediadores culturais e agentes educacionais.

Embora represente um avanço importante, a implementação da resolução enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a falta de recursos financeiros, a necessidade de regulamentações específicas em alguns Estados e a escassez de professores indígenas formados. Além disso, a ausência de reconhecimento explícito da educação como um direito humano, social e público em modalidades como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional é uma lacuna que pode comprometer a universalização e a integralidade desse direito.

Entretanto, a Resolução nº 5/2012 delineia uma trajetória para o desenvolvimento de uma educação indígena transformadora e emancipadora, reafirmando os direitos dos povos indígenas enquanto protagonistas de sua própria história. A efetivação desse projeto, contudo, demanda um compromisso político contínuo, investimentos adequados e uma colaboração efetiva entre os governos, as instituições

de ensino e as comunidades indígenas.

O quadro normativo apresentado no capítulo anterior mostra que a educação escolar indígena passou a ser juridicamente concebida como espaço de diferença, participação e autonomia. A efetividade desses princípios, porém, somente pode ser avaliada quando se observa como eles incidem sobre comunidades concretas, com trajetórias específicas de territorialização, reconhecimento e organização política. A passagem para o caso Tingui-Botó permite verificar justamente a distância, e também as possibilidades de aproximação, entre o desenho jurídico da educação diferenciada e sua realização cotidiana.

No Nordeste, essa análise exige atenção particular aos processos históricos de invisibilização. A dissolução administrativa de aldeamentos, a expropriação de terras e a classificação de populações indígenas como caboclas ou integradas produziram efeitos duradouros sobre o reconhecimento de direitos. É nesse terreno que a escola indígena reaparece como instituição disputada: ela depende do reconhecimento estatal, mas pode ser apropriada pela comunidade como espaço de reconstrução da memória, transmissão cultural e formação política. O percurso que segue parte dessas condições para compreender a experiência Tingui-Botó.

CAPÍTULO II
OS TINGUI-BOTÓ, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PRIMAZIA/EXCLUSIVIDADE DE PROFESSORES DA PRÓPRIA ETNIA

Este capítulo analisa a construção histórica e jurídica do direito à educação escolar indígena, com destaque para o povo Tingui-Botó, e a reivindicação pela exclusividade de professores da própria etnia. Além dos aspectos jurídicos, fundamenta-se teoricamente em conceitos-chave da antropologia jurídica e da história social dos povos indígenas, especialmente nas noções de "transfiguração étnica", proposta por Darcy Ribeiro, e "fricção interétnica", elaborada por Roberto Cardoso de Oliveira, para compreender as dinâmicas complexas das relações entre indígenas e não indígenas na região Nordeste do Brasil.

Inicialmente, discute-se o contexto sociocultural do Nordeste brasileiro, caracterizado por profundas transformações identitárias e sociais advindas da colonização e expansão econômica nacional. Darcy Ribeiro contribui significativamente para o entendimento dessas dinâmicas, argumentando que a "transfiguração étnica" representa não uma simples assimilação, mas um processo contínuo e resiliente de adaptação e resistência cultural, no qual os povos indígenas mantêm elementos fundamentais de sua identidade, apesar das pressões externas. Em paralelo, Roberto Cardoso de Oliveira destaca a "fricção interétnica" como fenômeno central das relações entre indígenas e não indígenas, enfatizando o papel do conflito e da resistência frente às imposições culturais, econômicas e políticas.

A análise histórica também aborda os processos de etnogênese indígena no Nordeste brasileiro, com base nas contribuições de José Maurício Arruti, que enfatiza a construção social e política das

identidades indígenas como resposta ao apagamento sistemático promovido por políticas estatais excludentes e assimilacionistas. Esses processos históricos são contextualizados juridicamente pelo exame crítico das normativas imperiais, particularmente o Decreto nº 426 de 1845 e a Lei nº 601 de 1850, ambas fundamentais na promoção da expropriação territorial e da assimilação forçada dos povos indígenas na região, com destaque especial para Alagoas.

Nesse contexto, o capítulo ressalta a importância do direito à educação escolar indígena como ferramenta essencial para a afirmação cultural e a autonomia étnica. Argumenta-se que a exclusividade de professores indígenas é uma reivindicação legítima e necessária para assegurar a efetivação plena desse direito, atendendo não apenas ao reconhecimento legal contemporâneo, mas também ao princípio de autodeterminação preconizado pela Convenção nº 169 da OIT.

Também se examina a dinâmica das normatizações que culminaram na extinção dos aldeamentos indígenas em Alagoas no século XIX. Essa análise revela como dispositivos jurídicos foram instrumentalizados para justificar a desapropriação das terras indígenas, considerando os interesses econômicos regionais e os discursos oficiais de "degeneração" e "miscigenação" que buscavam legitimar a dissolução identitária dos povos indígenas.

Também são analisados os papéis dos aldeamentos como espaços de controle social, cultural e econômico, demonstrando como esses locais foram utilizados pelo Estado imperial para implementar uma política assimilacionista agressiva, que visava tanto a submissão dos indígenas à lógica econômica dominante quanto o apagamento sistemático de suas identidades culturais.

Finalmente, são abordadas as estratégias contemporâneas de resistência e reterritorialização dos povos indígenas, que desafiam as narrativas hegemônicas de invisibilidade e extinção, ressaltando a

importância das práticas culturais como o Toré e das redes sociais e políticas indígenas. A efetivação da educação escolar indígena, por meio da exclusividade do professor indígena da própria etnia, portanto, emerge não apenas como um direito constitucionalmente garantido, mas como um meio fundamental para fortalecer a luta por reconhecimento, território e autodeterminação dos povos indígenas, particularmente no contexto nordestino, exemplificado pela experiência do povo Tingui-Botó.

A análise articula perspectivas antropológicas, jurídicas e históricas para entender como a trajetória do povo Tingui-Botó ilustra desafios e possibilidades na luta pela efetivação de direitos educacionais específicos, contribuindo para uma reflexão crítica sobre políticas públicas e práticas pedagógicas em contextos indígenas contemporâneos.

2.1 - Os indígenas do Nordeste

2.1.1 - "Transfigurações Étnicas" e "Fricções Interétnicas" na formação das comunidades indígenas contemporâneas

Nesta obra, adota-se o seguinte uso das categorias: "assimilação" designa a política (ou expectativa normativa) de apagamento da diferença étnica, com absorção do indígena pela sociedade nacional; "aculturação" é empregada como noção descritiva de mudança cultural em situação de contato, frequentemente tratada na literatura clássica como processo unidirecional; "transfiguração étnica", em Darcy Ribeiro, refere-se à recomposição histórica e identitária sob coerções materiais e simbólicas, sem dissolução do pertencimento; e "fricção interétnica", em Roberto Cardoso de Oliveira, indica um sistema de relações estruturais assimétricas, no qual tensões e conflitos são

constitutivos do contato entre ordens sociais distintas.

Essas definições interessam diretamente ao Direito porque deslocam o foco das narrativas de "integração" para a análise das assimetrias que atravessam o contato interétnico. Se a assimilação não descreve a realidade, mas opera como ideologia legitimadora, então as políticas públicas indigenistas — inclusive as educacionais — devem ser avaliadas à luz de obrigações estatais de proteção e de garantias contra a desigualdade estrutural (participação efetiva, proteção territorial e salvaguardas culturais), sob pena de o próprio Direito converter-se em técnica de naturalização da dominação.

Em "Os Índios e a Civilização", Darcy Ribeiro oferece uma análise do processo pelo qual as populações indígenas no Brasil foram submetidas a dinâmicas de contato, expropriação e subordinação, evidenciando que tais relações não se resumem a um caminho linear de "integração", mas configuram um campo de coerções e reações que reordenam identidades e territórios. A utilidade do autor, aqui, é fornecer categorias capazes de interpretar juridicamente as políticas indigenistas e seus efeitos sobre a continuidade social dos povos indígenas, especialmente quando o Estado enuncia a integração como finalidade.

Isso ocorre, pois, para Ribeiro, a experiência histórica do contato colonial e nacional não produz "absorção" cultural dos povos indígenas, mas sim processos de transformação sob violência e assimetria, nos quais se preserva — em novas formas — uma identidade étnica distinta, ainda que atravessada por perdas, deslocamentos e recomposições.

> (...)Nenhum grupo indígena jamais foi assimilado. É uma ilusão dos historiadores, que trabalham com documentação escrita, a suposição de que onde havia uma aldeia de índios e onde floresceu, depois, uma

> vila brasileira, tenha ocorrido uma continuidade, uma se convertendo na outra. Em todos os casos examinados por nós, numerosíssimos, isso não sucedeu. Os índios foram morrendo, vítimas de toda sorte de violências, e uma população neobrasileira foi crescendo no antigo território tribal, onde implantou uma forma totalmente nova de vida e criou sua própria identificação étnica[96].

Assim, em relação a transfiguração étnica, Ribeiro define este processo como a capacidade das etnias indígenas de adaptarem-se às novas condições impostas pela expansão da civilização ocidental. Essa adaptação não implica necessariamente na assimilação completa das culturas indígenas pela sociedade brasileira dominante, mas sim na transformação e persistência de uma identidade indígena, mesmo que esta se torne genérica e despojada de muitas de suas características culturais originais[97].

Este conceito contribui para entender as complexas dinâmicas de mudança cultural e social que ocorrem quando grupos indígenas são confrontados com a expansão da chamada “civilização ocidental”, particularmente em sua modalidade portuguesa. Darcy Ribeiro introduz o termo "transfiguração étnica" para descrever um processo que vai além das noções tradicionais de assimilação. Enquanto este último termo sugere uma perda ou diluição completa da identidade cultural original em favor de uma integração plena na cultura dominante, a transfiguração étnica refere-se à capacidade das populações indígenas

[96] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017. p.11.
[97] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017.

de se adaptarem a novas condições adversas, mantendo, contudo, uma identidade étnica distinta, embora transformada. Este processo envolve a incorporação de instituições exógenas e a criação de novas instituições internas, permitindo que as etnias enfrentem os desafios impostos pela subordinação à sociedade dominante.

Ao contrário de outros conceitos como o de aculturação, que comumente é visto como um processo unidirecional de absorção cultural, a transfiguração étnica é um fenômeno mais complexo e multidimensional. Ribeiro reconhece que, no processo de transfiguração, as populações indígenas não apenas adotam elementos da cultura dominante, mas também reconfiguram esses elementos de maneira a preservarem traços fundamentais de sua identidade étnica. Esse conceito implica uma resistência cultural, mesmo quando as condições materiais e sociais forçam as comunidades indígenas a mudarem suas práticas e modos de vida.

Embora envolva a perda de muitos elementos tradicionais, a transfiguração étnica também pode ser vista como uma estratégia de sobrevivência cultural. A adaptação e a resistência que caracterizam a transfiguração étnica permitem que as etnias preservem sua identidade em um ambiente de constante pressão e mudança. Ribeiro, ao apresentar este conceito, critica a visão simplista de que as populações indígenas foram completamente absorvidas pela sociedade nacional brasileira. Ele demonstra que o processo de transfiguração é muito mais complexo e envolve negociações constantes entre mudança e preservação, resultando em formas culturais híbridas que continuam a desempenhar um papel vital na definição das identidades indígenas no Brasil contemporâneo[98].

[98] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017

Do ponto de vista dogmático, essa distinção é relevante porque impede que o Direito tome "mudança cultural" como sinônimo de renúncia identitária. A transfiguração étnica, ao evidenciar recomposição sob coerções, reforça a necessidade de ler os direitos indígenas como garantias contra assimetrias históricas: não se trata de tolerância cultural, mas de dever estatal de proteção material e procedimental, apto a conter políticas assimilacionistas travestidas de neutralidade administrativa.

Ribeiro detalha ainda as diversas etapas de integração pelas quais as populações indígenas passaram. Destaca-se como as frentes de expansão, sejam elas agrícolas, pastorais ou extrativistas, penetraram nas terras indígenas e forçaram essas populações a interagirem com a sociedade brasileira. Essa interação resultou em mudanças significativas nas práticas culturais e sociais dos indígenas, que passaram a incorporar elementos da sociedade nacional para sobreviver. Contudo, essa integração, segundo Ribeiro, foi geralmente superficial, mantendo-se uma distinção entre os indígenas e os brasileiros.

A metodologia utilizada por Ribeiro é uma análise global dos fatores que condicionam a interação entre indígenas e não indígenas. Ele realizou sondagens em diferentes níveis – ecológico, biótico, tecnológico, socioeconômico e ideológico – para compreender como essas interações moldam a transfiguração étnica. Essas análises isolam cada fator para determinar sua importância, mas reconhecem que, na realidade, todos esses fatores atuam simultaneamente

> (...) Nosso procedimento metodológico consiste numa análise global dos condicionadores fundamentais da interação, seguida de uma série de sondagens, cada qual concernente a um

> nível conceitualmente isolável da realidade. Nestas sondagens estudaremos, primeiro, as formas e os efeitos das relações entre índios e não índios no plano ecológico. Passaremos, depois, a um exame desta mesma interação no nível biótico, pelo exame do efeito da depopulação provocada por enfermidades transmitidas ao indígena pelos agentes da civilização. Analisaremos, em seguida, estas mesmas relações em seus conteúdos tecnológicos e socioeconômicos. Finalmente, estudaremos as relações entre índios e brasileiros enquanto entidades étnico-culturais e sociopsicológicas com seus corpos de crenças, valores, hábitos e costumes. (...) Cada uma destas sondagens não tem, em si mesma, validade histórica porque os planos em que as analisamos só existem conceitualmente. Elas consistem em artifícios metodológicos, uma vez que, no mundo das coisas, as interações ecológica e biótica ocorrem, muitas vezes, simultaneamente com a socioeconômica e com as ideológicas[99].

Assim, o processo de transfiguração étnica é moldado por várias dimensões interligadas, que seriam: Compulsões Ecológicas e Bióticas; Coerções Socioeconômicas; e Relações Diferenciais das Etnias.

As "Compulsões Ecológicas e Bióticas" são as mudanças ecológicas, como a devastação ambiental e a introdução de doenças trazidas pelos colonizadores, que desempenham um papel fundamental na transfiguração das etnias. Estas mudanças forçam as populações

[99] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017. p.194-195

indígenas a se reorganizarem socialmente, frequentemente resultando em uma redução demográfica drástica e na adaptação a novos habitats que diferem significativamente de seus ambientes originais.

Já as "Coerções Socioeconômicas" referem-se às pressões econômicas que levam às comunidades indígenas a adotarem novos modos de vida, como o trabalho assalariado e a produção mercantil. Isso resulta em uma transformação da estrutura social e cultural das comunidades indígenas, que passam a depender economicamente da sociedade envolvente. Mesmo assim, as comunidades indígenas mantêm uma identidade étnica distinta, que, embora despojada de muitos de seus elementos culturais originais, ainda preserva uma essência indígena, que, apesar dessas mudanças, frequentemente mantêm uma identidade étnica própria, que se distingue da cultura nacional dominante.

Em relação às "Reações Diferenciais das Etnias", trata-se da resposta das etnias ao impacto da civilização. Algumas comunidades indígenas conseguem manter uma maior autonomia cultural, adaptando seletivamente os elementos da cultura dominante, enquanto outras sofrem uma perda quase total de suas características culturais, resultando em identidades étnicas mais genéricas. Esses grupos são integrados à sociedade nacional de maneira marginalizada, mantendo-se como enclaves étnicos que não são totalmente assimilados.

Assim, Ribeiro apresenta um quadro pessimista, mas também resiliente, sobre o futuro das populações indígenas. Ele reconhece o impacto devastador da expansão civilizatória, mas também celebra a capacidade de adaptação e resistência dessas comunidades. A transfiguração étnica, para Ribeiro, é um processo de perda, mas também de sobrevivência e de redefinição da identidade indígena no Brasil moderno. Sua análise é profunda e revela a complexidade das relações entre os povos indígenas e a sociedade brasileira ao longo do

século XX. O desenrolar dessas relações é assim descrito:

> A interação que se segue aos primeiros contatos entre índios e civilizados processa-se, de início, num nível simétrico, como relação entre iguais. Em geral, a tribo ainda conserva alguma potência guerreira e é capaz de impor respeito; e os agentes da sociedade nacional – sejam funcionários do SPI, regatões ou quaisquer outros– via de regra constituem um grupo pequeno, incapaz de dominar à viva força. Paulatinamente essas relações vão assumindo as formas características da dominação. A rapidez da mudança depende, essencialmente, das proporções numéricas de índios e não índios na região; portanto, da capacidade objetiva de um grupo se impor a outro. Deriva também de outros fatores, como a maior ou menor capacidade da organização tribal para manter-se unificada sob o impacto das novas forças que atuam no sentido de desintegrá-la. Depende, ainda, das oportunidades oferecidas aos índios de preservar o *éthos* tribal, ou seja, a autoconfiança que lhes dá orgulho e alento para enfrentar outros povos[100].

Ribeiro também apresenta algumas previsões sobre o futuro das populações indígenas no Brasil, destacando que o processo de transfiguração étnica é contínuo e que a sobrevivência das etnias

[100] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017. p.242-243

dependerá de sua capacidade de adaptação às novas condições impostas pela sociedade nacional. Ele sugere que, apesar das dificuldades, as etnias podem persistir se conseguirem manter um mínimo de sua identidade cultural e social.

É nesse mesmo horizonte crítico que se insere Roberto Cardoso de Oliveira. Ao propor a categoria de "fricção interétnica", o autor não descreve um contato meramente cultural, mas um sistema de relações entre ordens sociais que se enfrentam em condições desiguais. Para a análise jurídica, isso significa que a atuação estatal não pode presumir simetria entre "sociedade nacional" e "sociedades indígenas": procedimentos participativos e salvaguardas substantivas funcionam como garantias mínimas contra a reprodução institucional da subordinação.

No livro "O Índio e o Mundo dos Brancos", Roberto Cardoso de Oliveira apresentou a noção de fricção interétnica como um conceito fundamental para compreender as dinâmicas de contato entre os povos indígenas e a sociedade nacional. A fricção interétnica refere-se às tensões e conflitos que surgem quando grupos étnicos distintos, especialmente indígenas e não indígenas, interagem dentro de um mesmo espaço social. O autor discute que essas interações são marcadas por uma oposição estrutural e histórica entre a ordem da comunidade indígena e a ordem nacional.

> (...) E devemos acrescentar, ainda, que o alvo de nossas indagações está circunscrito às relações entre grupos tribais e sociedades nacionais, deixando de lado, assim, uma série de fenômenos passível de ser encontrada em outros contextos, onde as populações ou as culturas em conjunção

> não se caracterizam pelos componentes mencionados: o tribal e o nacional (...)[101].

Cardoso de Oliveira explora como as relações interétnicas não são apenas de simples contato, mas de contradições que comumente resultam na alienação e destruição dos modos de vida indígenas. Ele argumenta que o contato interétnico, frequentemente promovido pela expansão territorial e econômica da sociedade nacional, conduz a uma fricção que é tanto inevitável quanto destrutiva para as sociedades indígenas. Dessa forma, o autor analisa diferentes abordagens teóricas sobre o contato interétnico, destacando a importância de se entender essas relações como processos dinâmicos e conflitivos, ao invés de estáticos ou harmoniosos. Oliveira também critica as abordagens funcionalistas que tendem a enfatizar a integração e o equilíbrio, em detrimento das realidades de conflito e resistência presentes nas relações interétnicas.

Sendo a fricção interétnica vista como uma característica central da situação de contato entre indígenas e não indígenas, e o autor propõe que a análise dessas relações deve focar nas dinâmicas de poder, onde a ordem tribal é progressivamente subjugada pela ordem nacional. Esse processo resulta na perda de autonomia das sociedades indígenas e na transformação forçada de suas estruturas sociais e culturais.

O autor também introduz o conceito de "potencial de integração" como uma ferramenta para avaliar as possibilidades de integração das populações indígenas na sociedade nacional. Ele distingue três níveis de operação do sistema interétnico: econômico, social e político, e argumenta que a análise desses níveis é importante para entender o processo de integração. No nível econômico, a dependência mútua entre

[101] OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Índio no Mundo dos Brancos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p.34.

indígenas e brancos é explorada, enquanto no nível social, a capacidade de organização dos grupos em contato é examinada. No nível político, a natureza do poder e da autoridade nas relações interétnicas é discutida, com ênfase na manipulação de líderes indígenas e no uso da força[102].

O período em que são produzidas as análises de Cardoso de Oliveira é marcado pela ditadura militar no Brasil (1964-1985), durante o qual o Estado implementou uma política indigenista centralizadora e autoritária, exemplificada pela criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. A FUNAI, embora concebida para substituir o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), herdou e aprofundou muitas das práticas autoritárias do SPI, especialmente no que diz respeito ao controle das populações indígenas e à imposição de políticas de assimilação.

Cardoso de Oliveira tece críticas à FUNAI por se transformar em um braço do Estado autoritário, que, ao invés de proteger os interesses indígenas, comumente agia em conluio com setores econômicos interessados na exploração dos recursos naturais nas terras indígenas. Esse cenário criou uma crescente insatisfação entre as lideranças indígenas, que viam suas demandas ignoradas e suas comunidades ameaçadas por projetos de desenvolvimento, como a construção de estradas, barragens e a exploração mineral[103].

Também é colocado em destaque que a ideologia indigenista, que anteriormente tinha raízes nos ideais positivistas e no humanismo de figuras como Rondon, havia se deteriorado, transformando-se em um conjunto de práticas que privilegiavam a assimilação dos indígenas à

[102] OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Problemas e Hipóteses Relativos à Fricção Interétnica: Sugestões para uma metodologia. In Rev. Instituto de Ciências Sociais. Vol. IV, nº 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 1967. p. 41-91.

[103] OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. "Sociedade Plural" e Pluralismo Cultural no Brasil. In Rev. Tempo Brasileiro. N.71. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1982.

sociedade nacional, sem levar em conta suas demandas por autonomia e preservação cultural. Essa crise na ideologia indigenista criou um vácuo que foi preenchido pelo surgimento de novas formas de organização indígena, orientadas por princípios de resistência e autodeterminação[104].

Em resposta a esse contexto de repressão e exploração, começam a surgir as primeiras organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI). Essas organizações representaram um marco na história do movimento indígena brasileiro, pois pela primeira vez os indígenas passaram a se organizar de forma autônoma para defender seus direitos e territórios.

Cardoso de Oliveira enfatiza que essas organizações surgiram fora do controle direto do Estado e geralmente em oposição às políticas indigenistas oficiais. Ele aponta que as assembleias indígenas organizadas durante os anos 1970 foram fundamentais para a conscientização das comunidades indígenas sobre seus direitos e para a formação de uma identidade política coletiva. Essas assembleias, embora inicialmente apoiadas por organizações não governamentais e entidades religiosas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), rapidamente evoluíram para expressar uma agenda política própria dos povos indígenas.

Assim, Oliveira argumenta que o surgimento das organizações indígenas está diretamente relacionado à crise da ideologia indigenista tradicional. O indigenismo, originalmente baseado nos ideais positivistas de progresso e assimilação, havia perdido legitimidade entre os próprios indígenas e segmentos progressistas da sociedade civil. Cardoso de Oliveira sugere que essa crise é evidenciada pela

[104] OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. “Sociedade Plural” e Pluralismo Cultural no Brasil. In Rev. Tempo Brasileiro. N.71. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1982.

incapacidade da FUNAI de se adaptar às novas demandas indígenas, que não mais se contentavam com a tutela paternalista, mas buscavam o reconhecimento de sua autonomia e o direito de serem protagonistas em suas próprias lutas.

Portanto, para o autor, o movimento indígena dos anos 1970 representa uma ruptura com o indigenismo tradicional. Ao invés de esperar que o Estado determinasse o que era melhor para os indígenas, as organizações indígenas começaram a articular suas próprias demandas, baseadas em um pluralismo cultural que exigia o respeito às suas identidades e modos de vida.

Cardoso de Oliveira destaca que o impacto dessas organizações foi significativo, não apenas na mobilização indígena, mas também na maneira como a questão indígena passou a ser percebida pela sociedade brasileira e pelo próprio Estado. O autor menciona que, embora o Estado tenha inicialmente tentado cooptar ou reprimir essas organizações, a pressão crescente da sociedade civil e a articulação política das lideranças indígenas forçaram o governo a reconsiderar suas políticas.

Assim, as lutas das organizações indígenas na década de 1970 lançaram as bases para conquistas importantes nas décadas seguintes, como a inclusão dos direitos indígenas na Constituição de 1988, como se observará mais adiante. Além disso, essas organizações ainda desempenham um papel fundamental na defesa dos territórios indígenas e na promoção da autodeterminação dos povos indígenas no Brasil.

Dessa forma, os conceitos de "fricção interétnica" e "transfiguração étnica," propostos por Roberto Cardoso de Oliveira e Darcy Ribeiro, respectivamente, apresentam-se nesta análise como de grande valia para o entendimento das complexas dinâmicas de contato e transformação cultural entre povos indígenas e a sociedade nacional brasileira. Embora ambos os conceitos partam da análise do encontro

entre culturas distintas, cada um deles enfoca aspectos diferentes desse processo, complementando-se e oferecendo uma visão mais ampla das interações interétnicas.

Em termos normativos, reconhecer a fricção como estrutura implica qualificar a participação indígena como requisito de validade das decisões estatais que os afetem. Isso não se confunde com a atribuição de um "veto geral" às comunidades, mas exige que consulta e deliberação ocorram de boa-fé, por instituições representativas, com finalidade de buscar acordo e de considerar as prioridades definidas pelos próprios povos — sob pena de captura procedimental e de perpetuação da assimetria descrita pela antropologia do contato.

Roberto Cardoso de Oliveira, em seu conceito de fricção interétnica, enfatiza as tensões e os conflitos que emergem das interações entre grupos étnicos diferentes, especialmente entre povos indígenas e a sociedade nacional. Para Oliveira, essas interações não são neutras ou harmoniosas; ao contrário, são marcadas por uma oposição estrutural que se manifesta em contradições e conflitos[105]. A fricção interétnica é vista como uma característica inerente às relações entre culturas distintas que, quando forçadas a coabitar o mesmo espaço social, entram em confronto devido a interesses opostos e assimétricos.

Oliveira critica as abordagens que simplificam o contato interétnico como um processo linear de aculturação ou assimilação, argumentando que essas interações são mais bem compreendidas como um sistema interétnico dinâmico, no qual as tensões e resistências desempenham um papel central. A fricção interétnica, portanto, não apenas evidencia o choque entre culturas, mas também ilumina as formas de resistência, negociação e adaptação das sociedades indígenas frente às pressões

[105] OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Índio no Mundo dos Brancos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

externas.

Por outro lado, Darcy Ribeiro, ao propor o conceito de transfiguração étnica, foca na capacidade dos povos indígenas de resistir e transformar-se em face das influências externas. Ribeiro argumenta que as sociedades indígenas, ao invés de simplesmente desaparecerem ou serem completamente assimiladas, passam por um processo de transfiguração, no qual reconstroem suas identidades culturais a partir das interações com a sociedade nacional[106]. Esse processo de transfiguração é caracterizado pela manutenção de elementos culturais essenciais, ao mesmo tempo em que incorpora e adapta novos elementos provenientes do contato com outras culturas.

A transfiguração étnica, portanto, descreve um fenômeno de sobrevivência cultural, onde as sociedades indígenas não se deixam absorver passivamente, mas ativamente participam de sua própria reinvenção. Ribeiro vê esse processo como uma forma de resistência cultural, onde os povos indígenas, mesmo diante de condições adversas, conseguem preservar e redefinir suas identidades.

Embora os conceitos de fricção interétnica e transfiguração étnica tratem de fenômenos distintos, eles compartilham uma perspectiva crítica sobre o impacto do contato interétnico nas sociedades indígenas. Ambos os autores reconhecem que essas interações não são processos simples de assimilação, mas envolvem complexas dinâmicas de poder, resistência e transformação.

A principal convergência entre os dois conceitos está na ideia de que o contato entre culturas distintas é um processo conflituoso, mas também criativo. Enquanto Oliveira enfatiza as tensões e os conflitos resultantes desse contato, Ribeiro destaca a capacidade de adaptação e

[106] RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017.

reinvenção das sociedades indígenas. Juntos, esses conceitos fornecem uma compreensão mais abrangente das consequências do contato interétnico, mostrando que, apesar das pressões externas, as culturas indígenas possuem uma notável capacidade de resiliência e transformação. No entanto, as diferenças entre os conceitos também são importantes. A fricção interétnica de Oliveira foca nas contradições estruturais e nas relações de poder que surgem do encontro entre culturas diferentes, destacando os conflitos e as tensões como elementos centrais. Já a transfiguração étnica de Ribeiro enfatiza a capacidade das sociedades indígenas de adaptar-se e transformar-se sem perder sua essência cultural.

A análise dos conceitos de fricção interétnica e transfiguração étnica revela que o contato entre culturas distintas, particularmente entre povos indígenas e a sociedade nacional, é um processo complexo com várias nuances. Enquanto a fricção interétnica nos alerta para os conflitos e as tensões que surgem dessas interações, a transfiguração étnica nos mostra que esses mesmos contatos também podem levar a processos de transformação cultural que permitem a sobrevivência e a reinvenção das identidades indígenas.

Esses conceitos não são excludentes, mas sim complementares, oferecendo uma visão mais ampla das dinâmicas interétnicas no Brasil. Juntos, eles ajudam a compreender como as sociedades indígenas enfrentam os desafios do contato com a sociedade nacional, resistindo, adaptando-se e reinventando-se de maneiras surpreendentes e inovadoras.

O diálogo entre “transfiguração étnica” e “fricção interétnica” fornece, portanto, suporte empírico e conceitual para o giro normativo que será aprofundado nos tópicos seguintes: a constitucionalização dos direitos indígenas na Constituição de 1988, com o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e dos direitos

originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e a incorporação do paradigma participativo e culturalmente situado da Convenção nº 169 da OIT. Nesses marcos, as garantias territoriais, educacionais e procedimentais não aparecem como concessões integracionistas, mas como respostas jurídicas necessárias à assimetria histórica e às formas contemporâneas de dominação que atravessam o contato interétnico.

2.1.2 - Etnogêneses indígenas no Nordeste

Entende-se por etnogênese o processo histórico e político de (re)constituição de coletivos indígenas — isto é, a recomposição de fronteiras identitárias e de projetos coletivos em contextos de dominação, expropriação e violência. Em contraste, assimilação designa a pretensão (estatal/colonial) de absorção do indígena pela sociedade envolvente com apagamento de suas formas próprias de vida; aculturação refere-se às mudanças culturais decorrentes do contato, frequentemente assimétrico, sem que isso implique desaparecimento do grupo; transfiguração étnica indica recomposições identitárias sob coerção; e fricção interétnica descreve relações estruturais de contato marcadas por desigualdade e conflito. É nesse horizonte que Arruti analisa como comunidades no Nordeste brasileiro, após séculos de colonização, repressão e expropriação, resignificaram suas histórias para reemergir como povos indígenas[107]. Ao fazê-lo, o autor critica o "senso comum legalista" que exige "naturalidade e imemorialidade" como condição de validade da identidade indígena, sobretudo em uma região marcada pela extinção oficial de aldeamentos e pela

[107] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

reorganização fundiária no século XIX[108].

Arruti destaca que os processos de etnogênese devem ser compreendidos não como "retorno" espontâneo a uma suposta origem pura, mas como resposta histórica a políticas e práticas de apagamento: expropriação territorial, imposição de categorias administrativas desindianizadoras, disciplinamento do trabalho e repressão cultural como respostas sociais ao etnocídio e à exclusão histórica. Ele afirma que, desde a década de 1970, as etnogêneses se multiplicaram, especialmente no Nordeste, devido ao impacto contínuo do colonialismo e das políticas excludentes, como as já estudadas no primeiro capítulo. Essa legislação, ao classificar os indígenas do nordeste como "caboclos", retirou-lhes direitos, um golpe de caráter classificatório e jurídico que resultou na perda de terras, além da criminalização de práticas culturais, como o Toré[109].

Esse etnocídio legal, descrito por Arruti, evidencia como o Estado — por meio de seus regimes de classificação, de seus aparatos administrativos e de suas práticas repressivas — pode operar como produtor de invisibilidade, ao rebatizar grupos como "caboclos" e ao deslegitimar identidades e territorialidades. O impacto dessas medidas revela que a etnogênese, no Nordeste, não é mero fenômeno cultural: é também uma disputa por reconhecimento, por território e por condições materiais de reprodução social, desafiando o apagamento sistemático

[108] A extinção dos aldeamentos indígenas no Nordeste brasileiro no final do século XIX foi um processo jurídico, social e territorial promovido pelo Estado brasileiro para deslegitimar a identidade indígena, expropriar terras coletivas e integrar essas populações à sociedade nacional como força de trabalho "civilizada". Esse processo está vinculado a políticas assimilacionistas e ao avanço de interesses econômicos sobre territórios indígenas. Voltaremos a este tema mais à frente, mas tratando da especificidade deste fenômeno na região do Estado de Alagoas.

[109] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Pg 51.

promovido pelo Estado nacional. Arruti critica a tendência de classificar esses grupos como emergentes ou ressurgentes, pois essas categorias acabam por converter processos sociais e históricos em categorias de identificação, o que pode estigmatizá-los como indígenas de segunda categoria.

Assim, aponta-se que o termo etnogênese é usado para descrever processos de reemergência indígena que desafiam critérios essencialistas — aqueles que vinculam a identidade indígena a "traços culturais imutáveis" ou a uma ideia de "pureza" biológica. Em chave jurídico-política, isso é decisivo: quando o reconhecimento estatal depende de provas de "autenticidade" fixadas de fora, abre-se espaço para hierarquizações internas (como a figura do "índio de segunda categoria") e para a recusa de direitos.

O autor enfatiza que, do ponto de vista antropológico, os grupos étnicos não se definem por um inventário fechado de traços culturais, mas pelas fronteiras que delimitam e separam coletivos no tempo, no espaço e nas relações de poder. A etnogênese, portanto, deve ser lida como dinâmica de (re)produção de pertencimentos e de reorganização social em condições históricas específicas — inclusive quando há recomposições, deslocamentos e redefinições de práticas culturais.

> Acompanhando essa inflexão interpretativa, o termo etnogênese deveria dirigir nossa atenção não para a "invenção das tradições" em si mesmas, como em geral acontece, mas para os mecanismos sociais que permitem um determinado grupo social estabelecer o descontinuo onde aparentemente só existia a continuidade. Como na definição de grupo étnico, a "invenção cultural" não é desimportante para a análise da

> etnogênese, só não é o teoricamente mais relevante. No seu lugar, importa compreender as razões, os meios e os processos que permitem um determinado agregado qualquer se instituir como grupo, ao reivindicar para si o reconhecimento de uma diferença em meio à indiferença, ao instituir uma fronteira onde antes só se postulava continuidade e homogeneidade. Se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, a etnogênese, em oposição a ele, é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos[110].

Assim, a etnogênese deve ser vista como um mecanismo de constituição de sujeitos coletivos no interior de relações assimétricas. Para o Nordeste brasileiro, Arruti identifica dois ciclos principais de etnogênese a partir do século XX, cada qual com repertórios de ação, mediadores e gramáticas de legitimidade distintas:

> a) Primeiro Ciclo (1920–1940): caracterizado por demandas fundiárias e por esforços de reaproximação com dispositivos estatais de "proteção", em contexto no qual o reconhecimento oficial era condicionado à presença de "sinais diacríticos" visíveis (língua, regras matrimoniais, ritos), frequentemente validados por agentes externos,

[110] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Pg 50-51.

> como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), missões religiosas e mediadores regionais.
> b) Segundo Ciclo (pós-1970): marcado por demandas mais diversificadas, por articulações regionais e nacionais e pela inserção de novos atores (Igreja, organizações indigenistas, universidades e, sobretudo, organizações indígenas). Nesse ciclo, as etnogêneses se multiplicam e se politizam, sob influência de redes de solidariedade e de documentos como a Declaração de Barbados (1971), que mobilizou a Igreja Católica e organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e tensionou o campo missionário e indigenista e deu suporte à formação política de lideranças indígenas.

O primeiro ciclo reflete, assim, uma tentativa de recuperar direitos e proteção em um cenário de negação generalizada da indianidade. A "proteção oficial" operava como condição de possibilidade do próprio reconhecimento, ao mesmo tempo em que confinava as coletividades a expectativas estatais sobre o que "deveria ser" um povo indígena, abrindo margem a políticas assimilacionistas e a controle tutelar.

No conjunto, os processos de etnogênese no Nordeste brasileiro revelam como a identidade indígena se constrói na interseção entre memórias coletivas, disputas territoriais, mediações institucionais e mudanças no arcabouço jurídico. Por isso, a etnogênese é, simultaneamente, categoria analítica e problema jurídico: ela expõe o descompasso entre a vida social dos povos e os filtros administrativos/judiciais que condicionam o acesso a direitos.

O Estudo desses dois ciclos principais – cada qual caracterizado por contextos históricos distintos, distintos atores sociais e diferentes estratégias de reconhecimento – permite compreender tanto a

resistência das comunidades quanto as transformações nas políticas indigenistas e no arcabouço jurídico nacional e internacional.
O primeiro ciclo de etnogênese teve como pano de fundo a extinção (formal e prática) de aldeamentos e a transformação das terras indígenas em objeto de apropriação privada e de reordenamento estatal. A reclassificação de grupos como "caboclos" funcionou como técnica de desindianização e permitiu a captura de territórios, enquanto critérios oficiais de reconhecimento se tornavam cada vez mais restritivos. Nesse cenário, o caso Fulni-ô surge como exceção estratégica, pois a manutenção de certos sinais diacríticos foi mobilizada como justificativa para proteção e reconhecimento.

> (...) o único grupo na região que mantinha evidentes sinais diacríticos com relação aos regionais: falavam o laté, tinham rituais proibidos aos de fora e mantinham regras restritivas para casamentos interétnicos. Essa excepcionalidade era o que justificava que o órgão se desviasse de seu objetivo manifesto, de abertura das fronteiras ao Norte e Oeste do país, para prestar assisténcia e "proteção" a grupos de uma região de colonização tão antiga[111].

Para Arruti, a "proteção oficial", nesse contexto, significou não apenas a suspensão das agressões perpetradas por grileiros contra o grupo, mas também a disponibilização de recursos materiais, como ferramentas, sementes e melhorias físicas. Essas intervenções tiveram um impacto significativo em toda a região, despertando o interesse de

[111] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p.51.

outras comunidades de "caboclos" que enfrentavam situações semelhantes às dos Fulni-Ô (PE) e que mantinham laços rituais e de parentesco com eles. Paralelamente, outras comunidades, como os Pankararu (PE), Xukuru-Kariri (AL) e Tuxá (BA), mobilizaram redes de parentesco e tradições rituais para buscar reconhecimento oficial. A mediação de instituições como a Igreja Católica, destacando-se o papel do Pe. Alfredo Dâmaso[112], e a intervenção de antropólogos, como Carlos Estevão, contribuíram para articular esses grupos ao SPI. No entanto, esse ciclo se mostrou limitado, uma vez que o reconhecimento dependia de sinais diacríticos, como a manutenção da língua e de rituais, reforçando estereótipos acerca da identidade indígena.

A partir da década de 1970, tem início um segundo ciclo de etnogênese, caracterizado pela fragmentação identitária, pela autodeterminação e pela inserção de novos agentes no cenário indígena. A Declaração de Barbados[113] (1971) e as diretrizes do Concílio Vaticano II exerceram influência significativa sobre a Igreja Católica, que passou a apoiar de forma mais ativa os movimentos indígenas, resultando na criação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) em 1972. Paralelamente, Organizações Não Governamentais (ONGs) e a Comissão Pró-Índio (CPI) tiveram um papel central na formação política de lideranças indígenas, fortalecendo sua atuação na defesa de direitos. Esse período foi igualmente marcado por uma crescente mobilização em prol do reconhecimento dos direitos indígenas, processo que se consolidou com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a ratificação da Convenção 169 da Organização

[112] BEZERRA, Deisiane da Silva. Com os índios: Padre Alfredo Dâmaso, os Fulni-ô e as mobilizações indígenas no Nordeste. Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

[113] A Declaração de Barbados foi um documento emitido em 1971 por antropólogos que participaram de um simpósio sobre a fricção interétnica na América do Sul. O documento foi intitulado "Pela Liberação do Indígena". Disponível em: https://www.missiologia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf

Internacional do Trabalho (OIT) em 2002, garantindo, do ponto de vista jurídico, às comunidades indígenas o direito à autodeterminação.

No plano jurídico-político, é nesse período que se fortalece a gramática de autonomia e de auto-organização dos povos: quando se fala em "autodeterminação", aqui, trata-se menos de uma categoria maximalista e mais da afirmação de capacidade coletiva de definir prioridades, reorganizar instituições próprias e disputar o Estado em termos não tutelares.

Dentro desse segundo ciclo, verificou-se uma fragmentação das identidades indígenas, intensificada por reassentamentos forçados, como o caso dos Tuxá (BA), que se dividiram após a construção da Usina de Itaparica. Esse fenômeno levou à emergência de novas unidades étnicas com reivindicações territoriais autônomas. A continuidade genealógica e ritualista também se fez presente, com comunidades migrando para regiões distantes, mas mantendo vínculos com grupos legitimados. Como parte desse movimento, observa-se que algumas comunidades buscaram reconhecimento étnico por meio da reinterpretação do Toré e da ocupação tradicional de terras, estabelecendo novos "índices de indianidade" como critérios de reivindicação, de luta e de legitimação pública [114].

As transformações jurídicas desse período são igualmente decisivas, mas exigem precisão analítica. De um lado, consolida-se, no constitucionalismo contemporâneo, a crítica ao integracionismo e a afirmação de direitos coletivos; de outro, instrumentos internacionais reforçam garantias procedimentais e substantivas. Com a ratificação e internalização da Convenção 169 da OIT, consolidou-se, no plano jurídico, o princípio de que a autoidentificação é critério fundamental

[114] ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Revista História e Região v. 8 n. 15: 1995. 57-94

para a determinação dos sujeitos coletivos indígenas e para o reconhecimento do pertencimento étnico, deslocando a lógica tutelar segundo a qual caberia ao Estado "certificar" quem é ou não é indígena. Isso não eliminou o uso de estudos antropológicos em procedimentos específicos — como a identificação e delimitação de terras indígenas ou a produção de prova pericial em controvérsias judiciais —, mas impôs um reposicionamento de sua função: a antropologia não pode operar como filtro colonial de cidadania, e sim, quando cabível, como meio técnico de compreensão intercultural e de elucidação de fatos relevantes.

Essa mudança, entretanto, encontrou e ainda encontra resistência no interior do aparato estatal, onde persistem expectativas colonialistas de identidade indígena baseadas em estereótipos de autenticidade e na exigência implícita de naturalidade e continuidade "imemorial" da presença indígena em certos territórios — expectativa que reaparece, no plano territorial, em formulações como o marco temporal e em tentativas de restringir o alcance do art. 231[115].

---

[115] Esse padrão reaparece nas disputas contemporâneas do art. 231 justamente porque o conflito político-jurídico recente tem buscado transformar a "ocupação tradicional" em um recorte datado e restritivo (por exemplo, a tese do marco temporal vinculada a 5 de outubro de 1988), o que tende a converter expulsões, esbulhos e deslocamentos forçados — eventos frequentemente produzidos pelo próprio processo colonial e suas continuidades — em argumento contra o direito originário.
No plano jurisprudencial, o STF rejeitou a tese do marco temporal em 21/09/2023 e, depois, fixou tese de repercussão geral no Tema 1.031 afirmando, entre outros pontos, que a demarcação é procedimento declaratório do direito originário e que a proteção constitucional independe de marco temporal em 05/10/1988.
No plano legislativo, contudo, o conflito foi deslocado: a Lei nº 14.701/2023 declara regulamentar o art. 231 e reorganiza o debate normativo sobre reconhecimento e demarcação; e, mais recentemente, o Senado aprovou a PEC 48/2023, encaminhando-a à Câmara, com objetivo declarado de consolidar constitucionalmente a lógica do marco temporal.
Assim, o Estado contemporâneo reconhece direitos indígenas, mas tenta condicionar sua efetividade a uma gramática colonial de prova e autenticidade. Esse mecanismo

No cenário contemporâneo, as reivindicações indígenas continuam a diversificar-se e a articular-se em redes. Exemplo disso foi o Encontro dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, realizado em 2003, no qual os participantes rejeitaram as exigências de laudos antropológicos para comprovação de identidade étnica, defendendo que o reconhecimento deveria basear-se na "história de resistência" dos povos indígenas[116]. Essa gramática desloca o debate da "prova" de traços culturais fixos para trajetórias de violência, expropriação e persistência coletiva.

Ao adotar a expressão "povos resistentes", as lideranças indígenas deslocam o eixo semântico da noção de "ressurgimento" — que pode insinuar que o povo teria "desaparecido" — para a ideia de continuidade histórica sob repressão. Trata-se de inverter o ônus simbólico do apagamento: não houve ausência, mas produção estatal e social de invisibilidade, continuamente contestada.

Arruti analisa, ainda, o impacto da ratificação da Convenção nº 169 da OIT, observando que ela reafirma a consciência da identidade indígena como critério fundamental, precisamente porque enfrenta o "forte senso comum sobre o que deve ser um índio" [117]. A blindagem dogmática necessária, aqui, é dupla: (i) autoidentificação é ponto de partida obrigatório, não um capricho; (ii) "autodeterminação", quando mobilizada no debate interno, deve ser compreendida como

opera como uma espécie de "porta estreita" do reconhecimento: formalmente se afirma que o direito é originário e que a identidade é autoatribuída; na prática, cria-se uma camada de exigências (documentais, territoriais, "comprobatórias") que reintroduz a tutela por meios administrativos.

[116] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 53

[117] ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p.54.

fortalecimento de autonomia, participação e capacidade de definir prioridades — articulando direitos substantivos (território, cultura, educação) e garantias procedimentais (consulta e participação de boa-fé).

Dessa forma, os ciclos de etnogênese no Nordeste revelam a diferença entre duas lógicas de reconhecimento: a primeira, condicionada por filtros essencialistas e tutelares; a segunda, fundada na politização das identidades, na crítica à desindianização e na mobilização de instrumentos jurídicos nacionais e internacionais. Em ambos os casos, a etnogênese é um campo de disputa: ela produz sujeitos coletivos que exigem que o Direito abandone a lógica de "índio autêntico" e reconheça processos históricos de reexistência.

A efetivação plena da Convenção 169 da OIT segue sendo um desafio para a garantia dos direitos indígenas no Brasil. A partir dessa perspectiva, o reconhecimento dos povos indígenas deve superar as barreiras legalistas e incorporar a autoidentificação como um princípio central, garantindo que esses processos sejam reconhecidos como formas legítimas de luta por justiça social e cultural.

A efetivação desse projeto, contudo, depende da superação da dicotomia entre "índios autênticos" e "remanescentes", reconhecendo que a etnicidade é um processo dinâmico, marcado por negociações contínuas entre comunidades, Estado e sociedade. Como afirma Arruti, a etnogênese não é mera invenção de tradições, mas a construção de fronteiras políticas em contextos de desrespeito sistemático. Nesse sentido, a luta dos povos indígenas do Nordeste não se restringe ao passado; é um ato contínuo de reexistência no presente, que exige garantias contra omissões estatais, mecanismos de participação e políticas públicas coerentes com a diversidade sociocultural e territorial.

João Pacheco de Oliveira, na apresentação de "A Presença Indígena

no Nordeste: processo de territorialização e reconstrução da identidade indígena" — obra que tematiza reconhecimento e regimes de memória[118] —, analisa a invisibilidade e o apagamento histórico dos povos indígenas no Nordeste como efeitos de narrativas oficiais e de classificações que redefinem quem pode ou não ser reconhecido como indígena.

O conceito de regimes de memória, central em sua análise, descreve a forma como narrativas históricas dominantes produzem esquecimentos seletivos, naturalizam expropriações e justificam práticas coloniais e administrativas. Esses regimes não são apenas "ideias": eles estruturam documentos, políticas, classificações e decisões, operando como infraestrutura simbólica do poder. Enfatiza-se que o reconhecimento dos povos indígenas no Nordeste não é apenas uma questão jurídica, mas está profundamente enraizado em narrativas históricas, classificações legais e percepções sociais. As mudanças nas práticas de reconhecimento refletem tanto a violência colonial quanto os esforços contemporâneos de ressignificação.

Assim, regimes de memória referem-se à produção social de versões do passado que definem o indígena ora como "obstáculo" a ser domesticado, ora como "sobrevivência folclórica" a ser estudada — em ambos os casos, negando sua contemporaneidade política. A consequência jurídica é direta: se a narrativa pública afirma extinção, o acesso a direitos territoriais e culturais tende a ser bloqueado por pressupostos administrativos e judiciais.

---

[118] OLIVEIRA, João Pacheco de. Apresentação. In OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). A Presença Indígena no Nordeste: Processos de Territorialização modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

> Durante o segundo Reinado, sobretudo entre as décadas de 1850 e 1870, os governos provinciais no Nordeste consideraram que, em suas circunscrições administrativas, eles estariam extintos e, portanto, as antigas terras coletivas, nas mãos de novos donos, poderiam ser destinadas a usos supostamente mais produtivos. O discurso oficial e os dos mais destacados intelectuais convergiam a este respeito: não existiriam mais índios, apenas remanescentes, cujas manifestações culturais podiam ser estudadas como folclore. Índios, no sentido em que, após o movimento indianista, o termo passou a ser utilizado, ou seja, como sinônimo de pessoas e coletividades que antecederam a presença portuguesa, seriam encontrados apenas no Amazonas e nas regiões mais remotas do país, onde a colonização estava tão somente começando[119].

Assim, no período colonial, os indígenas foram descritos ora como inimigos, ora como mão de obra a ser controlada, e a colonização operou por expulsões, aldeamentos e catequese, em dinâmica que articulou violência material e reconfigurações normativas. A narrativa de "integração" ocultou o confisco de terras e a negação de continuidades históricas.

A partir do século XIX, um novo regime de memória emergiu, no qual o indígena foi estetizado pelo romantismo literário, mas com um

[119] OLIVEIRA, João Pacheco de. Apresentação. In OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). A Presença Indígena no Nordeste: Processos de Territorialização modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. pg.10-11

tom trágico que reforçava a ideia de desaparecimento. Ao mesmo tempo, o indígena contemporâneo passou a ser visto como uma figura aculturada e marginalizada, sem o mesmo valor simbólico ou político que os "heróis" do passado. Esse regime permitiu transformar territórios em mercadoria e deslegitimar a permanência indígena, convertendo a diferença em ausência.

No século XX, o movimento indígena começou a romper com esses regimes de memória por meio da mobilização política, da retomada territorial e da revalorização de práticas culturais — entre elas, o Toré[120] — como símbolos políticos e culturais, desafiando narrativas coloniais e nacionais que negavam sua existência.

Dessa forma, os indígenas foram deslocados de seus territórios por pressões econômicas e políticas, com impactos profundos em seus modos de vida. Contudo, também demonstraram capacidade de recomposição identitária e de reconstrução de relações com a terra em contextos de deslocamento e expropriação — precisamente o que torna a etnogênese um conceito fundamental para ler o Nordeste contemporâneo.

Os processos de territorialização descritos refletem como os indígenas lidaram com as transformações impostas pela colonização,

[120] Trata-se de um ritual indígena presente entre diversos povos do Nordeste brasileiro, e têm relação com a construção identitária e a resistência política e cultural. O Toré é um elemento central na redefinição da identidade indígena não é apenas um evento religioso, mas uma performance coletiva que fortalece a identidade indígena. Ele atua como um espaço no qual os indígenas reafirmam sua existência social e política. A recriação do Toré em algumas comunidades é uma estratégia para reforçar a identidade indígena diante do Estado e da sociedade envolvente. O Toré é visto como uma estratégia política, além de religiosa, ele fortalece os laços comunitários e serve como um meio de mobilização social, permitindo que os indígenas articulem demandas por direitos e reconhecimento perante o Estado. REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste In ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (orgs.). Índios do Nordeste: temas e problemas 2. Maceió: EDUFAL p. 359-406.

buscando resistir, adaptar-se e manter suas conexões territoriais. A territorialização é entendida como um processo dinâmico, no qual os povos indígenas reafirmam suas relações com a terra em contextos de deslocamento e expropriação.

No período colonial, a criação de aldeamentos missionários funcionou como instrumento de controle e de reorganização do espaço, mas também como arena de disputa: povos indígenas reapropriaram-se de instituições e redes, utilizando-as, por vezes, como formas de resistência e sobrevivência.

Com a expansão da monocultura e da pecuária no século XVIII, os processos de territorialização se tornaram ainda mais complexos. Os indígenas enfrentaram pressões para abandonar suas terras e integrar-se à economia colonial como trabalhadores subordinados. No entanto, em muitas regiões, como o sertão nordestino, comunidades indígenas desenvolveram estratégias para preservar suas terras, utilizando práticas culturais e alianças com outros grupos para resistir à expulsão.

No século XX, a luta pela reterritorialização ganhou força com a reorganização do movimento indígena e com a ampliação de instrumentos jurídicos de proteção. Embora limitada e contraditória, a reterritorialização representa avanço significativo no reconhecimento da relação simbólica e histórica com os territórios e prepara o terreno para a virada constitucional de 1988 e para a normatividade internacional que será examinada a seguir.

Assim, a etnogênese no Nordeste evidencia que identidade e territorialidade não são “dados naturais” a serem periciados pelo Estado, mas processos históricos atravessados por violência e resistência. É por isso que o paradigma constitucional inaugurado em 1988 — ao reconhecer direitos originários, organização social, línguas, crenças e tradições — e a Convenção nº 169 da OIT — ao reforçar autoidentificação, participação e consulta de boa-fé — constituem

chaves interpretativas indispensáveis para superar filtros assimilacionistas e enfrentar a assimetria estrutural que marca a política indigenista no Brasil.

2.1.3 - Normatização e Extinção dos Aldeamentos Indígenas em Alagoas no século XIX

Antes de tratar especificamente do tema deste tópico, entende-se por necessário esclarecer alguns conceitos e categorias operacionais
Tem-se por "aldeamento" a forma jurídico-administrativa de concentração territorial e governo de populações indígenas, em regra subordinada à direção estatal/missionária e sem correspondência necessária com autonomia política própria. Entende-se por "tutela" o regime de heterogoverno que, sob a retórica da proteção, restringe capacidades e desloca decisões coletivas para autoridades externas, operando como técnica de administração do trabalho, da circulação e do território.

Já "Desaldeamento" designa o processo, muitas vezes (mas não necessariamente) gradual e burocrático, de desconstituição do território aldeado, por meio de discriminações, fracionamentos, alienações de "sobras", reclassificações administrativas e outras medidas que convertem terras coletivas em patrimônio disponível à apropriação privada.

A categoria "caboclo", recorrente na linguagem administrativa provincial/imperial, é aqui tratada como rótulo político-jurídico de desindianização: um expediente classificatório que rebaixa a condição indígena a "mestiçagem" e, com isso, enfraquece (ou pretende eliminar) a titularidade coletiva e o direito à terra.

Por fim, por "terras devolutas", na chave do século XIX, compreendem-se os espaços definidos pelo Estado como sem "dono

legal" e, portanto, suscetíveis de incorporação ao patrimônio público e de alienação — definição que, na prática, viabilizou a conversão de ocupações tradicionais e aldeadas em mercadoria fundiária.

Conforme o exposto anteriormente, fica evidente que a extinção dos aldeamentos indígenas no Nordeste do Brasil durante o século XIX foi um processo deliberado de expropriação territorial e apagamento identitário, conduzido por meio de discursos políticos, estratégias administrativas e práticas jurídicas discriminatórias. Tratando especificamente da realidade de Alagoas, Luiz Sávio de Almeida[121], na obra "Preconceito e terras. A fala oficial sobre as Alagoas", expõe a maneira como o poder imperial utilizou uma retórica de "degeneração" e "incapacidade" dos indígenas para justificar sua assimilação forçada e a apropriação de suas terras. Esse estudo se insere no campo da antropologia jurídica, pois demonstra a instrumentalização do direito para a subjugação dos povos indígenas, evidenciando como o Estado consolidou um modelo de dominação baseado na exclusão e na desapropriação.

Em sua tese: "A Província dos Trabalhadores Tutelados: Trabalhadores Indígenas diante do Poder Político e Econômico na Província das Alagoas (1845-1872)", Aldemir Barros da Silva Júnior[122] também examina os argumentos oficiais que embasaram a supressão dos territórios indígenas, bem como analisa as estratégias de resistência adotadas por esses povos. A pesquisa explora a relação entre etnicidade e trabalho, analisando a inserção forçada dos indígenas na economia de mercado e os conflitos decorrentes da disputa por terras aldeadas. Além

[121] ALMEIDA, Luiz Sávio de. Preconceito e terras. A fala oficial sobre as Alagoas. In: Almeida, Luiz Sávio de; Galindo, Marcos; Elias, Juliana Lopes (orgs.) Índios do Nordeste: temas e problemas. p. 205-220

[122] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A PROVÍNCIA DOS TRABALHADORES TUTELADOS: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

disso, investiga a localização dos aldeamentos e os impactos da política indigenista em Alagoas, situando esse processo no contexto mais amplo da extinção dos aldeamentos indígenas na Província de Alagoas entre 1845 e 1872, período em que vigorava a Diretoria Geral dos Índios.

A extinção dos aldeamentos indígenas em Alagoas, oficializada em 1872, representou um marco no processo de desestruturação territorial dos povos indígenas na região. A tese de Silva Júnior oferece uma análise desse processo, enfocando o período de funcionamento da Diretoria Geral dos Índios (1845-1872) e o papel desempenhado pelas políticas imperiais e locais na dissolução desses territórios.

A principal justificativa apresentada pelas autoridades locais para extinguir os aldeamentos foi a suposta "descaracterização étnica" dos indígenas. Argumentava-se que muitos já estariam "misturados" à população nacional e, portanto, não necessitavam mais de territórios específicos ou de tutela estatal. No entanto, essa justificativa ocultava os verdadeiros interesses político-econômicos que visavam à apropriação das terras aldeadas e ao recrutamento compulsório de mão de obra indígena para obras públicas e lavouras.

Neste período, o fundamento legal para os aldeamentos estava concentrado no Decreto nº 426/1845. Cabe reforçar que este Decreto estabeleceu uma política de assimilação forçada dos povos indígenas ao projeto de Estado nacional do Império Brasileiro. Suas disposições refletem uma visão colonial que via os indígenas como "selvagens" a serem "civilizados" e integrados à sociedade “eurocristã”. Os principais pontos sobre a assimilação podem ser agrupados em três vertentes: a) Assimilação Religiosa e Cultural, b) Assimilação Econômica e c) Territorial e Controle Social e Militarização

A assimilação religiosa e cultural dos indígenas no contexto da colonização foi marcada pela conversão ao catolicismo, conforme evidenciado no decreto que priorizava a catequese, determinando que

os missionários deveriam pregar a "Religião de Jesus Christo" (Art. 1º, §7º[123] e Art. 6º, §1º[124]). Embora o uso da força fosse proibido (Art. 1º, §20[125]), a presença missionária impunha práticas espirituais cristãs que marginalizavam ritos e cosmovisões indígenas. Nesse cenário, com os missionários sendo encarregados de ensinar leitura, escrita e matemática (Art. 6º, §6º[126]), o que resultava na substituição dos saberes tradicionais por valores eurocêntricos. Além disso, o decreto incentivava casamentos inter-raciais[127], promovendo uniões entre

[123] *Art. 1º (...) § 7º Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejão á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[124] *Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes. Competelhe: §1º Instruir aos Indios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã*. Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[125] *Art. 1º (...) § 20. Esmerar-se em que lhes sejão explicadas as maximas da Religião Catholica, e ensinada a doutrina Christã, sem que se empregue nunca a força, e violencia; e em que não sejão os pais violentados a fazer baptisar seus filhos, convindo attrahil-os á Religião por meios brandos, e suasorios.*. Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[126] *Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes. Competelhe: (...) § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção*. Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[127] *Art. 1º (...) § 19. Empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para atrahir Indios ás Aldêas; e promover casamentos entre os mesmos, e entre elles, e pessoas de outra raça.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do

indígenas e não indígenas com o objetivo de diluir identidades étnicas e fomentar o mestiçamento como uma estratégia de "embranquecimento".

Por outro lado, a assimilação econômica e territorial se manifestou por meio da imposição da agricultura sedentária, onde a posse da terra era condicionada à adoção de práticas agrícolas europeias, (Art. 1º, §15[128]). Os indígenas só poderiam obter sesmarias após doze anos de "boa cultura", desconsiderando suas práticas tradicionais de uso coletivo do território. O trabalho compulsório (Art. 2º, §5º[129]) também era uma realidade, com o Diretor da Aldeia encarregado de distribuir tarefas agrícolas e serviços públicos, integrando os indígenas a uma lógica de produtividade colonial. Além disso, terras consideradas "ociosas" eram arrendadas a não indígenas, (Art. 1º, §13[130]), o que

Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[128] *Art. 1º (...) § 15. Informar ao Governo Imperial ácerca daquelles Indios, que, por seu bom comportamento e desenvolvimento industrial, mereção se lhes concedão terras separadas das da Aldêa para suas grangearias particulares. Estes Indios não adquirem a propriedade dessas terras, senão depois de doze annos, não interrompidos, de boa cultura, o que se mencionará com especialidade nos relatorios annuaes; e no fim delles poderão obter Carta de Sesmaria. Se por morte do concessionario não se acharem completos os doze annos, sua viuva, e na sua falta seus filhos, poderão alcançar a sesmaria, se, além do bom comportamento, e continuação de boa cultura, aquella preencher o tempo que faltar, e estes a grangearem pelo duplo deste tempo, com tanto que este nem passe de oito annos, e nem seja menos de quinze o das diversas posses*. Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[129] *Art. 2º (...) § 5º Nomear os Indios para as plantações, ou outros trabalhos em commum, ou para qualquer serviço público; procurando repartir o trabalho com igualdade, e ir de accordo, quanto ser possa, com o Maioral dos mesmos Indios*. Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[130] *Art. 1º (...) § 5º Nomear os Indios para as plantações, ou outros trabalhos em commum, ou para qualquer serviço publico; procurando repartir o trabalho com igualdade, e ir de accordo, quanto ser possa, com o Maioral dos mesmos Indios.* Brasil.

facilitava a invasão de territórios e gerava uma dependência econômica.

A estrutura de controle social e militarização estabelecida pelo decreto criou uma vigilância burocrática que envolvia uma hierarquia composta pelo Diretor Geral, Diretores de Aldeia e missionários, todos responsáveis por monitorar os indígenas, coletar dados demográficos (Art. 1º, §6º[131]) e reprimir resistências. Essa militarização também se manifestou pelo alistamento de indígenas para serviços militares (Art. 2º, §13[132]), com diretores recebendo patentes honorárias (Art. 11[133]), reforçando a ideia de que as aldeias funcionavam como unidades de controle estatal. Por fim, a criminalização de práticas tradicionais foi um aspecto crítico desse processo, permitindo ao Diretor da Aldeia

Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[131] *Art. 1º (...) § 6º Mandar proceder ao arrolamento de todos os Indios aldeados, com declaração de suas origens, suas linguas, idades, e profissões. Este arrolamento será renovado todos os quatro annos.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[132] *Art. 2º (...) § 13. Alistar os Indios, que estiverem em estado de prestar algum serviço militar, e acostumal-os a alguns exercicios, animando com dadivas aos que mostrarem mais gosto e zelo pelo serviço, e tendo todo o cuidado em que não se desgostem por excesso de trabalho. Dará uma conta circumstanciada ao Director Geral das disposições que encontrar para ser levada ao conhecimento, do Governo Imperial, que resolverá sobre, a opportunidade de se crearem algumas Companhias, as quaes poderão ter uma organização particular..* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[133] *Art. 11. Emquanto servirem, terão a graduação honoraria o Director Geral de Brigadeiro, o Director da Aldêa de Tenente Coronel, e o Thesoureiro de Capitão; e usaráõ do uniforme, que se acha estabelecido para o Estado Maior do Exercito.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

prender indígenas por "perturbar a ordem" (Art. 2º, §10[134]), enquanto não indígenas considerados "problemáticos" podiam ser expulsos[135], evidenciando a desigualdade e a repressão presentes nesse contexto.

Conforme aponta Abelardo Duarte[136], No século XIX, a província de Alagoas abrigava oito aldeamentos indígenas oficiais, remanescentes de antigas missões coloniais. Eram eles: Atalaia, Cocal, Jacuípe, Santo Amaro, Limoeiro, Urucú, Palmeira (dos Índios) e Porto Real do Colégio (às vezes referido apenas como "Colégio"). Esses aldeamentos localizavam-se em diferentes pontos do território alagoano, desde a região da Zona da Mata (caso de aldeias como Atalaia, Limoeiro, Santo Amaro, Cocal, Urucú e Jacuípe) até o agreste interiorano (Palmeira dos Índios) e as margens do rio São Francisco (Porto Real do Colégio). Em sua origem colonial, a localização dessas aldeias era estratégica, servindo de pontos de defesa para vilas e engenhos próximos, formando uma fronteira viva entre as áreas colonizadas e os sertões.

Cada aldeamento correspondia, em geral, a um grupo indígena local ou a uma composição de povos ali concentrados pelos missionários e

---

[134] *Art. 2º § 10. Vigiar sobre a segurança, e tranquilidade da Aldêa, e seu districto; podendo, em caso, menores, reter em prisão, até seis dias, o que a perturbar, sendo Indio; e não sendo, fazel-o expulsar para fóra da Aldêa, e até do seu districto: e em casos maiores, prender e remetter ás Justiças ordinarias com todas as indicações que esclareção a verdade.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[135] *Art. 1º § 24. Indagar se nas Aldêas, e seus districtos, morão pessoas de caracter rixoso, e de máos costumes, ou que introduzão bebidas espirituosas, ou que tenhão enganado aos Indios com lesão enorme; e fazel-as expulsar até cinco leguas fóra dos limites dos districtos.* Brasil. Decreto 426 de Julho de 1845 (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) in: Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

[136] DUARTE, Abelardo. Tribos, aldeias e missões de índios nas Alagoas in Revista do Instituto Histórico de Alagoas, 28. Maceió, 1969. p.83-129

autoridades. Por exemplo, Palmeira dos Índios era habitada por indígenas Xucuru-Kariri (que Antunes afirma terem sido formados pelo encontro de uma tribo Wakonã do grupo Kariri, que já habitavam o local, com os Xucurus emigrados de Pernambuco[137]), enquanto Porto Real do Colégio reunia grupos Kariri, Chocó, Aconã, Karapotó, Prakiõ e outros do Baixo São Francisco[138]. Em todos os casos, tratava-se de territórios coletivos reconhecidos pelo Estado imperial como "aldeias de índios" – embora essa reconhecida existência jurídica não implicasse pleno respeito à autonomia indígena sobre essas terras, como ver-se-á adiante

Durante o Império do Brasil, a política indigenista seguiu a lógica assimilacionista herdada do final do período colonial. Os aldeamentos eram administrados por uma estrutura tutelar burocrática, chefiada por um Diretor de Índios nomeado pelo governo provincial (subordinado a uma Diretoria Geral dos Índios, instituída em Alagoas a partir de 1845[139]). Em essência, os indígenas aldeados eram considerados tutelados do Estado, comparados legalmente a menores sob guarda (órfãos), sem plena capacidade civil – devendo, portanto, submeter-se às decisões de seus diretores e dos chamados "juízes de órfãos" quanto aos aspectos de suas vidas e bens. Embora a Constituição de 1824

---

137 "*Portanto, os primitivos indígenas de Palmeira dos índios, são do grupo Kárírí e da tribo Wákõná (Aconãn ou Wákonãn Wakonê ou Inákãná). Como houve miscigenação com os chucurus (xucuru, sancuru, sukuru, xankurus, xikurus), pode-se dizer que os atuais remanescentes palmeirenses devem ser chamados como "índios kárírís-wákõná-xúkúrús"".* ANTUNES, Clóvis. Wakona-Kariri-Xukuru: Aspectos Sócio-Antropológicos dos Remanescentes Indígenas de Alagoas. Maceió: Universidade federal de Alagoas – Imprensa Universitária, 1973. pg.23.

138 DUARTE, Abelardo. Tribos, aldeias e missões de índios nas Alagoas in Revista do Instituto Histórico de Alagoas, 28. Maceió, 1969. p.83-129

139 SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A Província dos Trabalhadores Tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

previsse, em termos gerais, a cidadania, a experiência jurídico-administrativa do Império submeteu os indígenas aldeados a regimes infraconstitucionais de tutela e de restrição de capacidade, de modo que a cidadania, quando reconhecida em abstrato, não se traduzia em plena fruição de direitos, e dispositivos infraconstitucionais estabeleceram que permaneceriam sob regime de tutela até serem "civilizados". Nesse contexto, o Diretor do aldeamento exercia poderes extensos: mediava conflitos, autorizava casamentos, aplicava castigos disciplinares e, sobretudo, administrava o trabalho dos índios, podendo arregimentá-los para obras públicas ou serviço a particulares conforme os interesses governamentais e locais.

Dessa forma, sob a ótica da política indigenista imperial, o objetivo central dos aldeamentos era integrar os índios à sociedade nacional como mão de obra dócil e eventualmente absorvê-los pela miscigenação. A religião católica e a educação rudimentar eram instrumentos desse projeto: missionários e párocos atuavam nos aldeamentos junto com os diretores para inculcar nos indígenas os valores considerados "civilizados". Como observa Almeida[140], a função mais importante dos aldeamentos era a de assegurar a disponibilidade de força de trabalho indígena, o que exigia uma organização burocrática hierarquizada e disciplinadora, apoiada na igreja e nas autoridades locais. Esperava-se que os indígenas aldeados adotassem a agricultura sedentária, a língua portuguesa e os costumes dos "brancos", abandonando suas línguas, crenças e modos de vida tradicionais, ou seja, que se descaracterizassem enquanto indígenas e se convertessem em camponeses pobres e trabalhadores rurais.

Na prática cotidiana, os aldeamentos funcionavam quase como

[140] ALMEIDA, Luiz Sávio. Memorial biográfico de Vicente de Paula, o capitão de todas as matas: Guerrilha e sociedade alternativa na mata alagoana. Maceió: EDUFAL, 2008.

reservatórios de mão de obra compulsória, sujeitos a regimes de trabalho semilivres. Leis provinciais e avisos ministeriais regulavam (ao menos no papel) o trabalho indígena. Por exemplo, em Alagoas, um regulamento provincial de 1836 estipulou as condições de emprego dos indígenas nas obras públicas, prevendo um pagamento simbólico (ração de carne seca, farinha e pequena remuneração) em troca de serviços forçados na abertura de estradas e canais[141].

Tais medidas seguiam a legislação indigenista imperial, em especial o Decreto n. 426, de 24 de julho de 1845, que, reorganizou a administração dos indígenas no Brasil. Esse decreto – emanado já no Segundo Reinado – formalizou a estrutura de diretorias de índios nas províncias e reforçou a tutela estatal sobre os aldeamentos, visando "civilizar" os indígenas remanescentes e integrá-los como trabalhadores úteis. Em outras palavras, a política imperial aboliu qualquer status especial de nações ou tribos indígenas, subsumindo-os à categoria de súditos tutelados que deveriam, o mais rápido possível, ser convertidos em cidadãos comuns (idealmente, pequenos agricultores cristãos).

É importante ressaltar, mais uma vez, que, embora o discurso oficial falasse em "proteger e civilizar" os indígenas, essa proteção era ambígua. Os diretores frequentemente atendiam mais aos interesses dos grandes proprietários e do Estado do que às necessidades dos aldeados. Diversos relatórios provinciais revelam um tom depreciativo em relação aos indígenas, tratados como "preguiçosos" ou "indolentes" quando não se adaptavam imediatamente ao trabalho regular remunerado[142]. As autoridades viam a economia tradicional indígena

[141] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54.
[142] ALMEIDA, Luiz Sávio de. Preconceito e terras. A fala oficial sobre as Alagoas. In: Almeida, Luiz Sávio de; Galindo, Marcos; Elias, Juliana Lopes (orgs.) Índios do

(coivara, extrativismo, caça e pesca) como falta de produtividade. A "preguiça" indígena, na visão desses dirigentes, deveria ser combatida pela disciplina do aldeamento e pelo trabalho compulsório ou semiassalariado, transformando os indígenas em trabalhadores agrícolas dentro da lógica mercantil.

> Na lógica da sociedade branca, a economia indígena não existia, pois, conforme afirmamos anteriormente, o índio era incapaz de "desenvolver" a terra e o seu trabalho nos moldes da economia de mercado. Sem economia, não existia propriedade indígena; e sem propriedade, o índio só existia enquanto força de trabalho. Daí a necessidade de um discurso oficial que justificasse o fim dos aldeamentos indígenas e o desaparecimento do índio por meio da sua transformação em mestiços, pobres e reserva de mão de obra[143].

Assim, sob a política indigenista do Império, os aldeamentos alagoanos operavam simultaneamente como instrumentos de assimilação cultural e como mecanismos de vinculação forçada dos indígenas à economia regional, em proveito do poder local.

Dessa forma, ao longo do século XIX, especialmente a partir de meados do Oitocentos, intensificou-se em Alagoas o processo de desagregação dos aldeamentos indígenas, culminando na sua extinção oficial na década de 1870. Diversos fatores explicam esse fenômeno.

Nordeste: temas e problemas. p. 205-220

[143] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54. p.49.

Um deles foi a pressão cada vez maior de fazendeiros e posseiros sobre as terras dos aldeamentos, à medida que a expansão da lavoura canavieira e de outras atividades avançava sobre áreas antes reservadas aos indígenas, como trata Silva Júnior[144]. Outro foi o próprio sucesso (aos olhos do governo) da política assimilacionista: as autoridades passaram a alegar que os indígenas de Alagoas "já não eram verdadeiros índios", mas sim camponeses mestiços integrados à população geral, de modo que manter aldeamentos exclusivos seria desnecessário ou contraproducente. Analisando documento dos Presidentes da Província de Alagoas durante o período, Silva aponta que:

> Há uma unidade nas Falas dos Presidentes da Província das Alagoas: existem aldeias indígenas em Alagoas, mas os índios não são legítimos, estão longe da raiz primitiva. O processo de miscigenação e integração do índio à sociedade nacional era a justificava para a extinção dos aldeamentos e a tomada de suas terras. Isto pode ser confirmado na fala do Presidente da Província José Antônio Saraiva, quando sentencia o desaparecimento dos índios das matas em conseqüência do "cruzamento" das raças e do aparecimento do "caboclo", termo que passa a homogeneizar todos aqueles identificados como índios (...)[145]

[144] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A Província dos Trabalhadores Tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

[145] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54.

Além disso, o custo administrativo de manter diretores, missões e providenciar auxílio eventual aos aldeados pesava nos cofres públicos provinciais – fator citado explicitamente nos documentos da época como justificativa para encerrar o regime especial das aldeias. As razões oficiais para a extinção aparecem claramente em relatórios e falas administrativas do período. Em 1862, por exemplo, o Presidente da Província Antônio de Souza Carvalho encomendou um estudo sobre a situação das aldeias ao bacharel Manoel Lourenço da Silveira, o qual concluiu que era possível aproveitar melhor as terras indígenas "excedentes" e os serviços dos indígenas, caso medidas mais enérgicas de regularização fossem tomadas.

> A orientação do Bacharel Silveira, no relatório citado, quando consultado sobre a possível dispensa dos diretores das aldeias, seguiu a perspectiva de uma economia de mercado. Visando aperfeiçoar a produção, propunha a liberação das terras dos aldeamentos para produtores nacionais e disponibilizar a força de trabalho indígena para o Estado e para particulares que eram incapazes de desenvolver a sua economia[146].

. Esse relatório recomendava discriminar (delimitar) as terras de cada aldeamento, reconhecendo aos indígenas apenas as parcelas efetivamente cultivadas por eles e liberando as "sobras" improdutivas para serem vendidas em benefício dos cofres públicos

[146] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A Província dos Trabalhadores Tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado. p. 88.

> O duplo resultado de se poder contar com os bons serviços dos índios aqui, e descriminadas as terras que defendem como sua propriedade, haverá sobras que, ora improdutivas, poderão ser vendidas com aproveitamento para as rendas do estado, visto como no geral plantão em pequena escala ou, para melhor dizer, apenas os legumes que chegam malmente a sua subsistência[147].

A lógica subjacente era clara: acusava-se os aldeados de utilizarem apenas pequena parte do território ("*plantam em pequenas escalas, apenas os legumes para malmente subsistência*"), de modo que o restante – considerado ocioso – poderia ser arrecadado pelo Estado e transferido a particulares produtivos.

Nos anos seguintes, as falas dos Presidentes provinciais passaram a afirmar que a presença indígena autônoma em Alagoas era algo em extinção. Em 1854, o Presidente José Antônio Saraiva declarou à Assembleia Provincial que Alagoas "*não tem índios a catequizar*", embora conte ainda com certas povoações denominadas aldeias – citando nominalmente Jacuípe, Cocal, Urucú, Limoeiro, Atalaia e Colégio – **"***com uma população de 3.657 almas, que já muito pouco se parece com a indígena, em consequência do cruzamento dessa raça com as outras***"**, restando as aldeias apenas como "*um asilo*" para indivíduos que se autointitulam caboclos[148]. Nessa fala emblemática,

[147] RELATÓRIO do Bacharel Manoel Lourenço da Silveira apenso ao relatório do Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho. Anexo a Falla à Assembléia Legislativa das Alagoas, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão ordinária da 14ª legislatura, a 15 de junho de 1862. Maceió, Typografia do Diário Commercial. Rua de Maceió, Sobrado. 1862.

[148] Fala do Presidente da Província José Antônio Saraiva à Assembléia Legislativa das

Saraiva sustentava que os habitantes das aldeias eram quase indistinguíveis dos demais sertanejos mestiços e utilizavam a identidade de indígena apenas para fugir a certas obrigações (como o serviço na Guarda Nacional). Em síntese, argumentava-se que os indígenas "legítimos" já haviam desaparecido pelo miscigenamento, e que as aldeias sobreviviam apenas no nome.

Esse discurso preparou o terreno para a medida extrema. Em 1872, o governo imperial autorizou formalmente a extinção dos aldeamentos indígenas em Alagoas, incorporando suas terras ao patrimônio público. O Presidente da Província, Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, reportou em dezembro de 1872 as providências tomadas: atendendo a um aviso do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de 27 de março de 1872, ele havia enviado informações sobre as "intituladas aldeias" da província, ressaltando que elas *"(...) só serviam de manter conflitos entre os mestiços que se dizem índios (...) e os proprietários de terras, obrigando deste modo a Fazenda Geral a despesas frequentes de verificações*[149]**"**. Diante disso, o Ministério – por novo aviso de 17 de junho de 1872 – autorizou a extinção efetiva das referidas aldeias, cujas terras passariam a ser incorporadas ao domínio público. Em outras palavras, as aldeias deixavam de ter qualquer reconhecimento oficial: sua população seria considerada, dali em diante, povo disperso (caboclos) sujeito às leis comuns, e suas terras tradicionalmente ocupadas eram revertidas ao Estado para eventual alienação a particulares.

Do ponto de vista da forma jurídica, tais autorizações não se deram

---

Alagoas, em 20/02/1854. Presidência da Província das Alagoas. in: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). Os Índios nas Falas e Relatórios Provinciais das Alagoas. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 38-39.

[149] Relatório do Presidente Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, em 22/12/1872 *in*: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). Os Índios nas Falas e Relatórios Provinciais das Alagoas. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 78-79.

por lei em sentido formal, mas por atos administrativos do Ministério do Império (avisos), cuja execução se projetava na esfera provincial. Essa cadeia decisória — do centro imperial à administração local — evidencia como a extinção dos aldeamentos operou como política pública de governo do território, viabilizada por instrumentos infralegais, que, embora hierarquicamente inferiores à lei, produziam efeitos concretos sobre a posse, a administração e a destinação das terras, em articulação com interesses econômicos e com a gramática classificatória da "descaracterização".

Os documentos administrativos de 1872 enfatizam dois motivos principais para essa decisão: (a) os conflitos fundiários recorrentes entre indígenas e fazendeiros – já que muitos não indígenas vinham invadindo áreas aldeadas, gerando disputas incômodas para o governo – e (b) a necessidade de economizar recursos públicos, pois manter a estrutura tutelar (diretores, inspeções etc.) consumia verbas que o governo preferia destinar a outros fins.

Com a extinção oficial, pretensamente resolvia-se ambos os problemas: os proprietários rurais teriam via livre sobre as terras, e o Estado se livraria do encargo administrativo. Esse ato administrativo de 1872 marcou, portanto, o desfecho formal da política indigenista imperial em Alagoas, com o Estado declarando inexistentes os indígenas enquanto sujeitos coletivos de direitos.

Após essa data, passou a vigorar a ficção jurídica da "ausência de índios" na província, muito embora muitas famílias e grupos indígenas permanecessem vivendo na região (ainda que ocultando ou reinventando identidades, para sobreviver). De fato, já depois de 1870 o Estado considerava os indígenas das Alagoas extintos, fazendo-os desaparecer dos relatórios oficiais e da historiografia local por mais de um século. Somente no século XX (especialmente após a criação do SPI em 1910 e com retomadas identitárias posteriores) é que alguns desses

povos voltariam a reivindicar reconhecimento.

Como visto, do ponto de vista jurídico-antropológico, duas normativas do período imperial tiveram papel especialmente nefasto na espoliação das terras indígenas em Alagoas: o Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, e a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (conhecida como Lei de Terras). Ambas, cada qual a seu modo, consolidaram a ideologia de despossessão indígena sob o manto da legalidade imperial.

O Decreto 426/1845 foi um regulamento geral expedido no início do Segundo Reinado com o propósito de reorganizar a administração dos indígenas no Brasil independente. Como visto, ele representou, na prática, a institucionalização da política assimilacionista imperial, substituindo os resquícios do antigo Diretório Pombalino (1757-1798) por um novo marco legal. Por meio desse decreto, o governo central definiu que os indígenas "pacificados" ficariam concentrados em aldeamentos sob tutela do Estado, cabendo às províncias nomearem diretores e adotar medidas para civilizá-los e empregá-los. Na província das Alagoas, a Diretoria Geral dos Índios foi estabelecida a partir de 1845 em conformidade com essa política. O decreto enfatizava a integração dos indígenas à ordem legal e econômica: previa, por exemplo, que os indígenas aldeados passassem a obedecer às mesmas autoridades locais (prefeitos, juízes de paz) e que suas terras pudessem ser demarcadas e registradas. Embora apresentasse o discurso de proteger os direitos dos indígenas "sobre as terras em que estejam estabelecidos", na prática o Decreto 426 abriu caminho para redefinir essas posses coletivas em termos compatíveis com a propriedade privada.

O Decreto de 1845 reforçou a representação dos indígenas como sujeitos tutelados incapazes, que deveriam ser guiados pelo Estado até supostamente atingirem a "civilização" – momento em que deixariam de ser indígenas distintos. Essa visão jurídica negava aos povos

indígenas sua autonomia político-territorial, reduzindo-os à condição de órfãos administrativos. Ao mesmo tempo, colocava as terras tradicionalmente ocupadas sob condicionalidade estatal: os aldeamentos passaram a existir não como territórios imemoriais de povos originários, mas como concessões precárias do Estado imperial, passíveis de revisão e extinção caso fossem julgadas "improdutivas" ou desnecessárias. Assim, o Decreto 426/1845 deu respaldo legal à política de "desaldeamento" gradual – um processo em que os indígenas eram retirados de suas terras ou tinham suas áreas reduzidas, sob alegação de inseri-los na sociedade nacional. Essa normativa, portanto, contribuiu para a perda de territórios na medida em que enquadrava as terras indígenas na mesma categoria das demais terras públicas, sujeitas à alienação se não atendessem aos critérios de uso impostos pelos colonizadores [150].

Já a Lei de Terras de 1850 foi um marco jurídico de ainda maior impacto estrutural. Promulgada em 18 de setembro de 1850, essa lei inaugurou no Brasil o regime de abolição das doações de sesmarias e exigência de compra das terras devolutas, estabelecendo que, dali em diante, só seria legítimo adquirir terras por meio de título de compra (ou por herança de títulos já existentes), e não mais pela mera ocupação. Embora a lei não mencionasse explicitamente os indígenas, seus efeitos sobre eles foram profundos. Historicamente, grande parte das terras ocupadas por comunidades indígenas não possuía títulos formais registrados em cartório – tratava-se de posses tradicionais ou de concessões antigas pouco claras juridicamente. Com a Lei nº 601/1850, todas as terras sem dono legal (as "devolutas") passaram a ser consideradas propriedade do Estado, disponível para venda a

[150] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A Província dos Trabalhadores Tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

particulares. Na prática, isso incluía as terras aldeiais, exceto se houvesse algum reconhecimento oficial muito específico (que não ocorreu em Alagoas)[151].

Assim, os territórios ocupados pelos aldeamentos alagoanos tornaram-se alvo de grilagem amparada por expedientes jurídico-administrativos: latifundiários puderam reivindicar parcelas alegando compra do Estado ou usucapião, enquanto os indígenas, não tendo títulos formais, foram considerados meros posseiros sem direito garantido.

Os relatos históricos confirmam que, após a Lei de Terras de 1850, os indígenas das Alagoas começaram a perder aceleradamente suas terras para proprietários rurais, restando-lhes poucas opções senão submeter-se como trabalhadores nas fazendas. Conforme sintetiza o estudo de Silva, depois da repressão à Guerra dos Cabanos (1832-1835) e da vigência da Lei de Terras, "*os índios das matas perdem as suas terras para os proprietários rurais, restando-lhes a proletarização como única forma de sobrevivência*[152]". Dessa forma, a lei de 1850 forneceu a base legal para que as terras indígenas fossem tratadas como terras comuns: sem reconhecimento de sua ocupação tradicional, foram registradas como devolutas e transferidas a terceiros mediante compra ou usurpação, transformando antigos coletivos autossuficientes em camponeses sem terra.

Refletindo sobre a lente jurídica, a Lei de Terras expressa a ideologia liberal privada de propriedade aplicando-se indistintamente a realidades muito distintas. Ignorou-se completamente o regime de uso comunal

---

[151] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. Terra e trabalho: indígenas na Província de Alagoas. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH. São Paulo, julho de 2011, p. 3.

[152] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX):os índios das matas nas falas e relatórios oficiais. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. p.14

indígena e sua relação consuetudinária com o território. A lógica implícita era a do agrarismo capitalista, pautado na noção (lockeana) de que só o trabalho individual produtivo confere direito à terra. Assim, os indígenas que não praticavam a agricultura em moldes mercantis foram considerados "ociosidade" perante a lei – o que serviu para legitimar sua desapropriação. Como analisa Thompson, juristas liberais como Locke viam o indígena americano como "*pobre por não desenvolver a terra com seu trabalho*[153]", razão pela qual os colonizadores europeus teriam facilidade em despojá-lo de seus campos

Essa concepção permeou o espírito da Lei de Terras: a terra era um bem econômico que não deveria ficar com quem não a explorasse intensivamente. Os aldeamentos alagoanos, retratados nos relatórios oficiais como pouco produtivos, tornaram-se vítimas evidentes dessa legislação – ela forneceu o fundamento legal para declarar aquelas áreas devolutas e retirá-las das mãos indígenas.

Em síntese, o Decreto de 1845 e a Lei de 1850 atuaram de forma concatenada. O primeiro subordinou os territórios indígenas ao Estado, negando-lhes reconhecimento como terras originárias, e o segundo implementou o arcabouço para alienar essas terras ao mercado fundiário privado. No caso de Alagoas, a aplicação dessas normas significou que, ao tempo em que os aldeamentos foram oficialmente extintos (1872), suas terras já estavam juridicamente classificadas como patrimônio disponível – facilitando a apropriação pelos potentados regionais. Desse modo, do ponto de vista jurídico-antropológico, tais medidas legais consumaram a perda dos territórios tradicionais indígenas, ao traduzir a visão etnocêntrica de terra (enquanto mercadoria e recurso a ser explorado) em disposições normativas concretas.

---

[153] THOMPSON *apud* SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54. p.45.

Os aldeamentos indígenas no século XIX em Alagoas desempenharam, em última análise, uma dupla função na ordem social imperial: de um lado, fornecer mão de obra controlada para o Estado e para os fazendeiros; de outro, servir de laboratório para a "descaracterização" étnica dos povos indígenas, apagando aos poucos seus traços culturais e identitários distintos. Esses dois aspectos – econômico e ideológico – estavam intimamente ligados e reforçavam-se mutuamente na política indigenista.

Os aldeamentos eram utilizados como reservas de trabalhadores compulsórios ou semicompulsórios. Sempre que havia necessidade de braços para algum empreendimento, os indígenas aldeados eram dos primeiros a serem acionados. Durante o século XIX, há registros de recrutamentos de indígenas alagoanos para diversas frentes: no combate a rebeliões internas (como na repressão à Insurreição Pernambucana de 1817 e à Guerra dos Cabanos em 1832-35), em obras públicas provinciais (construção de estradas, abertura de canais de drenagem e outras melhorias locais) e até em grandes campanhas militares do Império (notadamente, a Guerra do Paraguai, 1864-1870), como discutido por Rocha[154]. Esses recrutamentos raramente eram voluntários; as fontes falam em "recrutamentos coagidos" pelos diretores e autoridades, obrigando indígenas a servirem como soldados ou trabalhadores braçais sob pena de punição.

Por exemplo, no aldeamento de Palmeira dos Índios, o diretor em 1840 relata que muitos indígenas resistiam a trabalhar nas obras públicas (como a abertura do canal do Rio São Miguel) porque já tinham experiências anteriores de maus-tratos e falta de pagamento

[154] ROCHA, Adauto Santos da. Recrutamentos Indígenas nas Alagoas: da capitania independente à extinção oficial dos aldeamentos (1817-1872). Outros Tempos, vol. 19, n. 34, 2022, p. 208-240.

nessas atividades forçadas[155]. A reação comum dos aldeados era a fuga – muitos abandonavam o aldeamento para não cumprir ordens de trabalho extenuantes. Em resposta, as autoridades provinham captura e castigo: há ofícios determinando que indígenas fugitivos fossem presos e reconduzidos ao serviço, sendo punidos exemplarmente por deserção. Assim, o aldeamento funcionava também como instrumento de coerção laboral – mantinha os indígenas confinados e vigiados, disponíveis para serem cedidos conforme as demandas dos governantes ou dos proprietários regionais.

Paralelamente, os aldeamentos cumpriam a função de "domesticar" os indígenas culturalmente, apagando sua identidade originária. A expressão utilizada nos documentos do século XIX era que era preciso "civilizar os índios", o que implicava eliminar seus costumes considerados "bárbaros" ou "ociosos". Rituais tradicionais, línguas nativas e práticas comunitárias foram progressivamente reprimidos dentro das aldeias. Relatos etnográficos posteriores indicam que muitos traços culturais indígenas passaram a ser praticados às escondidas ou foram sincretizados, dado que nas aldeias eram vistos com maus olhos pelas autoridades religiosas e civis. Os indígenas aldeados eram pressionados a adotar vestimentas ocidentais, trabalhar em roças individuais e professar a fé católica. Com o tempo, muitos passaram a falar somente o português (principalmente as novas gerações nascidas no aldeamento) e a se identificar por nomes portugueses. Tudo isso fazia parte de um discurso oficial de descaracterização étnica, que intencionava apresentar aqueles indígenas como "já quase brancos" ou pelo menos "caboclos" miscigenados.

Esse discurso atingiu seu auge justamente ao justificar a extinção dos aldeamentos. A retórica governamental argumentava que, graças ao

[155] ANTUNES, Clóvis. Índios de Alagoas: Documentário. Maceió: Edufal, 1984.

convívio nos aldeamentos e à mistura racial, os indígenas teriam perdido sua "pureza" e se tornado indivíduos indistinguíveis do resto da população pobre rural. Ao rotulá-los genericamente de "caboclos", as autoridades negavam a existência de identidades indígenas diferenciadas: caboclo passava a ser uma categoria homogênea, aplicada a qualquer pessoa de ascendência indígena que vivesse como camponês ou agregado nas matas. Como assinala um relatório da época, o "cruzamento das raças" teria produzido uma população que "(...) *já muito pouco se parece com a indígena*[156]".

Trata-se de um claro expediente de invisibilização étnica: ao declarar que não havia mais indígenas "puros", o Estado eximia-se de deveres especiais para com eles e legitimava a apropriação de suas terras e o fim das políticas específicas. Esse processo discursivo – de transformar indígenas em caboclos genéricos – foi identificado por pesquisadores como um mecanismo deliberado de "esmagamento da vida indígena[157]" nas Alagoas do século XIX. Em última instância, ele servia aos interesses da elite: uma vez "desindianizados", esses indivíduos perdiam quaisquer direitos coletivos e tornavam-se apenas mão de obra barata disponível, ou seja, exatamente o que os senhores de engenho e governantes desejavam.

Convém notar que a produção desse discurso oficial – de que os indígenas haviam desaparecido ao virar mestiços pobres – não significou o fim real da identidade indígena, mas sim sua supressão no âmbito público. Documentos posteriores e tradições orais mostram que muitos descendentes de indígenas em Alagoas continuaram praticando

---

[156] Fala do Presidente da Província José Antônio Saraiva à Assembléia Legislativa das Alagoas, em 20/02/1854. Presidência da Província das Alagoas. in: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). Os Índios nas Falas e Relatórios Provinciais das Alagoas. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 38-39.

[157] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54.

aspectos culturais e se reconhecendo entre si, ainda que para fora se declarassem caboclos ou "índios mansos" para evitar perseguições. No entanto, do ponto de vista do Estado imperial e da narrativa jurídica, o "desaparecimento do índio" foi tomado como fato consumado e até desejável. Como bem sintetizou Silva, na visão da elite "(...) *o índio era a imagem de um passado selvagem e primitivo que deveria desaparecer para dar lugar ao presente de uma sociedade branca e civilizada*[158]", ou seja, para a ordem senhorial escravocrata que fundou a sociedade alagoana, não havia lugar para sujeitos coletivos indígenas – a integração só era aceita com a anulação da alteridade étnica.

Desse modo, os aldeamentos funcionaram como ferramentas de engenharia social: primeiro, garantiram a exploração sistemática do trabalho indígena sob condições de coerção ou semi-escravidão; segundo, propiciaram um ambiente controlado onde o Estado e a igreja puderam intervir na cultura e na organização social indígena, impondo valores e identidades convenientes ao projeto colonial/imperial. Quando deixaram de servir eficazmente a esses propósitos – seja porque os indígenas já tinham sido suficientemente "adestrados" ao trabalho, seja porque as terras que ocupavam tornaram-se cobiçadas demais – foram simplesmente dissolvidos. O fim dos aldeamentos, decretado em 1872, longe de significar a inexistência de população indígena, revelou o sucesso amargo da política de controle: os indígenas alagoanos foram, em grande medida, destituídos de suas terras e diluídos na base da pirâmide social como trabalhadores livres e despossuídos da terra, em uma dinâmica típica da formação do proletariado rural[159].

---

[158] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54. p.50.

[159] SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2019. VI Nº2, 31-54.

Dessa forma, fica evidente que a função histórica dos aldeamentos em Alagoas esteve intrinsecamente ligada ao projeto colonial de dominação, seja pelo controle econômico da mão de obra indígena, seja pelo apagamento sistemático de suas identidades originárias em prol de uma sociedade pretendida racial e culturalmente homogênea.

Assim, a análise dos aldeamentos indígenas alagoanos no século XIX evidencia o entrelaçamento entre dispositivos legais, interesses econômicos e construções ideológicas no processo de marginalização dos povos indígenas. Identificamos os principais núcleos aldeados da época, vimos como eles operavam sob rígido aparato tutelar e constatamos que sua extinção não foi fruto do acaso, mas de políticas deliberadas, consubstanciadas em relatórios oficiais, decretos e leis que buscavam justificar o esbulho de suas terras. O Decreto nº 426/1845 e a Lei de Terras de 1850, examinados sob perspectiva jurídico-antropológica, revelam-se peças-chave desse processo de despossessão, ao transplantarem para a norma os valores da sociedade envolvente que negavam aos indígenas qualquer alteridade territorial ou política. Por fim, ao cumprir a dupla função de abastecer mão de obra e "dissolver" identidades, os aldeamentos mostraram-se instrumentos centrais de um projeto de poder que tentou, quase com sucesso, silenciar a presença indígena em Alagoas – presença que, apesar de todo o silenciamento e violência, não foi completamente eliminada, como provam as lutas contemporâneas de descendentes por reconhecimento e direitos sobre os territórios ancestrais.

2.2 - Trajetória das lutas por reconhecimento e territorialização do povo Tingui-Botó

2.2.1 - A etnogênese Tingui-Botó

A trajetória do povo Tingui-Botó perpassa os períodos dos paradigmas assimilacionistas, multiculturais e construções interculturais e suas correspondentes legislações, a exemplo dos aldeamentos coloniais, Diretório e Diretoria dos índios, extinção normativa dos aldeamento, tutela pelo SPI e posteriormente Funai, e outras formas normativas, bem como processos de lutas e mobilizações como as da década 78-88 (do combate à "emancipação" até Constituição de 88), até a atualidade quando se concentram nas reivindicações pela regularização das terras e efetivação das conquistas constitucionais como a da educação escolar diferenciada.

O etnônimo Tingui-Botó tem origem recente, surgindo no contexto de ressurgimento das lutas por reconhecimento identitário indígena no Estado de Alagoas, e não corresponde a uma denominação ancestral. Até o início da década de 1980, os moradores da comunidade Olho d'Água do Meio (município de Feira Grande, AL) – hoje reconhecidos como povo Tingui-Botó – eram vistos externamente apenas como "caboclos" ou remanescentes indígenas genéricos. Pesquisadores como Hohenthal Jr[160] e Duarte[161]. registravam esses indígenas de Feira

[160] *"Existem pelo menos três grupos locais de Xokó, os · de Colégio, os de Ôlho d' Água do Meio, ambas localidades em Alagoas, e os de São Pedro, em Sergipe. Os índios de Ôlho d' Água do Meio chamam-se "Karirí-Xokó"(...)*". HOHENTHAL JR., W. D. As tribos indígenas do médio e baixo São Francisco. Revista do Museu Paulista, Nova Série v. XII, p. 37-86. São Paulo: Museu Paulista, 1960. pg. 50.

[161] "*Os Shocó estão distribuídos em três grupos, sendo dois dêles no Estado de Alagoas e o terceiro em Sergipe. Os que integram o grupo de nosso Estado são os de Porto Real do Colégio e os de Olho d'Água do Meio, sendo que os dêste último pôsto, como referi há pouco, se classificam a si mesmos Cariri-Shocó, procurando e impondo manter a*

Grande sob o nome de Xocó (ou Shocó), presumindo serem relacionados aos Xocó de Sergipe, mas referindo-se também aos Kariri-Chocó de Porto Real do Colégio. No entanto, os próprios membros da comunidade, como os diversos estudos apresentam, sempre negaram serem Xocó e afirmam descender de grupos Kariri locais, especificamente aos antigos Wakonã, que incialmente se concentravam na Serra do Candará em Palmeira dos Índios, mas que foram Aldeados em Porto Real do Colégio antes se estabelecerem em Feira Grande, como aponta Antunes (relatando as falas dos indígenas pertencentes ao conselho tribal em 1980):

> Provavelmente são do Grupo Kariri, oriundos que são dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, segundo declaração de alguns dos mais velhos da tribo, embora outros também pertencentes ao Conselho Tribal afirmem que "já havia Índios Wakonã, na Aldeia Velha, na Serra do Kandara, há mais de 100 anos, antes de irem a Porto Real do Colégio. Os índios que estiveram em Porto Real do Colégio voltaram depois para morar em Olho d'água do Meio. “Isto e provado pelo índio mais velho da aldeia... e que ouviu este relate do seu bisavô".[162]

Embora convivendo com várias denominações, como Tingui, Wakonã e Kariri, o etnônimo Tingui-Botó surgiu internamente a partir

---

ligação ancestral Cariri (Kariri). Fazem questão disto. São os mais ritualistas e conservadores”. DUARTE, Abelardo. Tribos, aldeias e missões de índios nas Alagoas in Revista do Instituto Histórico de Alagoas, 28. Maceió, 1969. p.83-129. pg.111.

[162] Comunicado Oficial ao Presidente da FUNAI do Encontro com a Tribo Tingui-Waconã-Botó.in ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.07.

da década de 1940. Segundo relatos documentados principalmente por Antunes[163] em pesquisas de campo, um curandeiro e pajé chamado José Botó Ferreira da Silva liderou, por volta de 1940, a migração de sua família do aldeamento indígena de Porto Real do Colégio (às margens do São Francisco) para o povoado Olho d'Água do Meio, em Feira Grande. Ao chegarem à nova localidade, essas famílias encontraram abundância de uma árvore conhecida regionalmente como "tingui", cujas folhas e cascas grossas eram tradicionalmente utilizadas na pesca[164]. Assim, "Tingui" remete a essa espécie vegetal nativa, enquanto "Botó" homenageia o líder familiar que fundou a aldeia.

Trata-se, portanto, de um etnônimo construído no século XX, durante um processo de reorganização étnica ou etnogênese, como já tratamos anteriormente. A identidade indígena do grupo foi reafirmada oficialmente apenas em 1980, quando o antropólogo Clóvis Antunes (UFAL) comunicou à FUNAI a existência daquela comunidade tradicional em Feira Grande. Até então, muitos membros do grupo ocultavam sua índole indígena devido a pressões históricas, identificando-se publicamente como camponeses ou "caboclos". Após o relatório de Clóvis Antunes, a "descoberta" dos Tingui-Botó pela imprensa em 1981[165] e a intensa mobilização dos indígenas, o órgão indigenista reconheceu formalmente a etnia.

Esse reconhecimento marcou a substituição de uma identidade imposta (cabocla) pelo orgulho étnico de ser indígena, num movimento de ressurgência que se repetiu em várias partes do Nordeste brasileiro. Como em outros casos de ressurgência indígena, seguiram-se

[163] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985.
[164] LUIZ, Edvaldo. A Educação Escolar Indígena Entre os Tingui-Botós. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2020.
[165] DESCOBERTA UMA COMUNIDADE DE 500 ÍNDIOS EM ALAGOAS. Jornal de Brasília. Brasília, 24 fev. 1981. p.26.

reivindicações políticas, incluindo a luta pela terra ancestral e a proteção de seus rituais culturais[166].

É importante salientar que a escolha do nome Tingui-Botó reflete tanto referências naturais locais quanto genealogia familiar recente, não sendo um nome registrado em fontes coloniais ou oitocentistas. De fato, não há menções históricas antigas a um "povo Tingui-Botó". Registros históricos dos aldeamentos missionários de Alagoas referem-se a grupos Kariri, Wakonã e Xocó, por exemplo, mas não a "Tingui-Botó" – confirmando que se trata de uma autodenominação construída no século XX. Dessa forma, o nome é resultado de um processo recente de (re)organização étnica, ligado à mobilização identitária de um grupo de descendentes Kariri que retomou práticas culturais (como o ritual do Ouricuri) e adotou uma nova designação própria a partir de elementos locais (a árvore tingui) e familiares (o patronímico Botó).

Destaca-se também que os Tingui-Botó e os Aconã mantêm entre si uma relação muito próxima, sendo os Aconã fruto de uma cisão interna dos próprios Tingui-Botó em tempos recentes. Embora hoje constituam duas comunidades indígenas reconhecidas separadamente (com terras distintas em Feira Grande e Traipu, AL, respectivamente), historicamente elas formavam um único grupo. De fato, a Terra Indígena Aconã, no município de Traipu, foi criada em 2003 para abrigar algumas famílias que se desligaram da aldeia Tingui-Botó de Feira Grande. Conforme detalha a antropóloga Ana Laura Loureiro Ferreira[167], a cisão definitiva ocorreu em 2003, quando a FUNAI adquiriu a Fazenda Bom Jardim (Traipu) e reassentou ali 6 famílias

[166] ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Revista História e Região v. 8 n. 15: 1995. 57-94

[167] FERREIRA, Ana Laura Loureiro. Luta, Suor e Terra: Campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingui-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CFCH, 2016.

lideradas pelo cacique José Saraiva, originando um novo grupo autônomo denominado povo Aconã, ou seja, os Aconã contemporâneos são, em essência, uma ramificação dos Tingui-Botó, resultante de divisões familiares e disputas territoriais no início do século XXI.

Culturalmente e linguisticamente, Tingui-Botó e Aconã não apresentam diferenças substanciais, pois compartilham a mesma herança Kariri. Ambos descendem de indígenas da região do baixo São Francisco e mantêm tradições comuns, como o ritual secreto do Ouricuri (prática sagrada típica dos povos indígenas do nordeste) e a dança do Toré. Documentos antropológicos relatam que, mesmo após a separação, os Aconã continuaram a cultivar o Ouricuri em sua nova terra indígena, e até há intercâmbio ritual: membros Aconã participam do Ouricuri dos Tingui-Botó e vice-versa, sinalizando a continuidade de laços culturais e de parentesco. Também não há distinção linguística clara – ambos os grupos falam o português regional e alegam preservar palavras da língua ancestral Kariri (dialeto Dzubukuá) em contextos rituais.

Portanto, do ponto de vista etno-histórico, trata-se do mesmo povo originário, hoje dividido em duas aldeias por razões político-territoriais, mas com identidade cultural convergente. Cabe acrescentar que o nome Aconã adotado pelo grupo dissidente não foi escolhido ao acaso: ele carrega um significado histórico regional. Aconã (assim como Wakoná ou Vaconná), como vimos é o nome de um dos antigos subgrupos Kariri que habitavam o aldeamento de Colégio, na bacia do São Francisco no período colonial e imperial.

Deste modo, ao adotar oficialmente o nome Aconã em 2003, as famílias dissidentes de Traipu resgataram uma nomenclatura indígena histórica de sua região, reforçando sua legitimidade e conexão ancestral ao território.

Pesquisas acadêmicas recentes também lançaram luz sobre a

trajetória dos Tingui-Botó e Aconã. A já citada tese de doutorado de Ana Laura Loureiro Ferreira[168] analisa em detalhe a formação do povo Tingui-Botó e sua luta por terra, bem como a cisão que deu origem aos Aconã. Nesse trabalho, Ferreira reconstrói as trajetórias familiares e confirma que em 2003 houve a separação de algumas famílias que fundaram a aldeia Aconã em Traipu, levando consigo práticas culturais (o Ouricuri) e redefinindo sua identidade sem rompimento total com os Tingui-Botó originais. Outra pesquisa, de Fernanda Andrade Silva[169], sobre cultura e identidade Tingui-Botó, também inclui informações sobre os Aconã, listando-os entre os povos indígenas alagoanos atuais e reiterando que se localizam em Traipu após a divisão do grupo.

Ademais, trabalhos de historiadores e antropólogos como Mota[170], Tromboni[171] e Oliveira[172], entre outros, são citados em estudos gerais sobre os povos indígenas do Nordeste, apresentando o contexto histórico para compreender a migração de grupos Kariri e os processos de miscigenação e reorganização identitária – dentro dos quais se inserem os antepassados dos Tingui-Botó e Aconã. A compreensão da história dos Tingui-Botó de Feira Grande e dos Aconã de Traipu, portanto, exige reconhecer essa dinâmica de etnogênese recente alicerçada em memória ancestral compartilhada.

---

[168] FERREIRA, Ana Laura Loureiro. Luta, Suor e Terra: Campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingui-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CFCH, 2016.

[169] SILVA, Fernanda Andrade. Os Sons Tingui-botó: Cultura e identidade indígena em Alagoas. São Cristóvão-SE: UFS, 2020,

[170] MOTA, Clarisse N. da. Os filhos da Jurema na floresta dos espíritos: ritual e cura entre dois grupos indígenas no Nordeste Brasileiro. Maceió: EDUFAL, 2007.

[171] TROMBONI, Marcos. "O Tronco da Jurema": ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste – o caso Kiriri. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado de Sociologia da Faculdade de Filosofia/ Universidade Federal da Bahia. Bahia, 1994.

[172] OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

2.2.2 - Da invisibilidade ao reconhecimento

A trajetória do povo indígena Tingui-Botó, do Estado de Alagoas, ilustra as profundas transformações enfrentadas pelos povos indígenas nordestinos desde o fim dos aldeamentos oficiais no século XIX até a contemporaneidade. Após a extinção dos aldeamentos em Alagoas pelo decreto provincial de 1872 – medida que, como anteriormente mencionado, visava invisibilizar e integrar os indígenas à população rural local – os atuais Tingui-Botó (assim como outros grupos Kariri na região) sofreram espoliação territorial e passaram a viver marginalizados como camponeses pobres.

Entretanto, longe de significar seu "desaparecimento", este período deu lugar a novas formas de resistência cultural e política. No século XX, os remanescentes Tingui-Botó reorganizaram-se socialmente, resgatando práticas tradicionais (rituais como o Toré e o Ouricuri, medicina ancestral, língua cerimonial e saberes orais) como estratégia de coesão identitária. Esse processo de reafirmação étnica culminou em mobilizações por reconhecimento oficial junto ao Estado brasileiro, especialmente com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) nas décadas finais do século XX e a garantia de direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. No período contemporâneo, consolidada sua identidade indígena, os Tingui-Botó seguem lutando pela regularização de seu território tradicional e pela implementação de políticas públicas adequadas – atuando em instâncias institucionais de saúde e educação indígenas, ao lado de outros povos.

A política de aldeamentos indígenas, vigente durante o período colonial e parte do Império, foi gradativamente desmontada em meados do século XIX. Em Alagoas, o decreto provincial de 1872 extinguiu oficialmente os aldeamentos indígenas, declarando as terras aldeadas como "terras públicas" e transferindo os indígenas para a tutela do

Estado imperial[173]. Essa medida integrou a lógica assimilacionista da época, que buscava "civilizar" os indígenas pela incorporação forçada nas comunidades rurais locais. O resultado prático foi a invisibilização jurídica e social dos povos indígenas alagoanos: sem aldeamentos reconhecidos, passaram a ser tratados pelo poder público como trabalhadores rurais "caboclos" ou cidadãos comuns, perdendo proteção específica.

As consequências territoriais foram graves. Povos como os Kariri-Xocó – que, já habitavam a região do baixo Rio São Francisco – tiveram suas terras tradicionais invadidas por fazendeiros e criadores de gado. Como relata Mota[174], segundo registros históricos, os Kariri-Xocó conseguiram manter apenas cerca de 200 hectares após o fim dos aldeamentos, área onde continuaram secretamente a celebrar seus rituais tradicionais (conhecidos como Ouricuri). Todo o restante de suas roças de subsistência e casas foi usurpado; o grupo acabou confinado nos arredores da cidade de Porto Real do Colégio, vivendo em pobreza extrema, sobrevivendo principalmente da cerâmica utilitária produzida pelas mulheres.

Este caso exemplifica o padrão na região: comunidades indígenas, destituídas de território e pressionadas por frentes colonizadoras, precisaram ocultar ou flexibilizar sua identidade para evitar maiores perseguições, sem contudo renunciar completamente a ela. Como analisa Tromboni[175], muitos grupos do Nordeste alternavam momentos

---

[173] SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. A Província dos Trabalhadores Tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

[174] MOTA, Clarisse N. da. Os filhos da Jurema na floresta dos espíritos: ritual e cura entre dois grupos indígenas no Nordeste Brasileiro. Maceió: EDUFAL, 2007.

[175] TROMBONI, Marcos. "O Tronco da Jurema": ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste – o caso Kiriri. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado de Sociologia da Faculdade de Filosofia - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 1994.

de ocultamento e de afirmação identitária, conforme as circunstâncias fundiárias e políticas locais, mantendo vivas tradições em contextos clandestinos até que fosse possível reivindicá-las abertamente.

No caso específico dos antepassados dos Tingui-Botó – parte do amplo tronco Kariri – a extinção dos aldeamentos também os lançou na invisibilidade. Eles habitavam tradicionalmente a região do atual município de Feira Grande (AL), próxima ao riacho Boacica (afluente do São Francisco), convivendo historicamente com os Kariri-Xocó de Colégio. Com a perda do status de aldeia indígena oficial, essas famílias indígenas permaneceram na região como pequenos agricultores, sem reconhecimento étnico pelo Estado e frequentemente submetidos a relações de tutela informais por parte de fazendeiros locais. Documentos históricos indicam que, até o início do século XX, referências a esse grupo eram raras ou difusas – por vezes eram identificados genericamente como "índios Xocó" ou simplesmente como caboclos.

Contudo, mesmo sem reconhecimento externo, as famílias preservaram elementos culturais e laços de parentesco que as distinguia. A memória coletiva de origem indígena não se apagou, preparando terreno para futuras reorganizações identitárias. Apesar das pressões para assimilação, os remanescentes Tingui-Botó mantiveram vivas práticas culturais tradicionais de forma discreta, reforçando sua coesão interna. Pesquisas antropológicas indicam que, já no início do século XX, esses indígenas organizavam encontros rituais secretos – como o Ouricuri – para praticar sua espiritualidade e língua nativa longe dos olhos dos não indígenas.

De fato, a realização periódica do ritual do Ouricuri foi decisiva para a sobrevivência identitária de diversos povos Kariri. Reesink[176] observa

[176] REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste *In.*

que os indígenas do Nordeste que conseguiram conservar traços de sua língua e demais aspectos culturais após a criação do SPI e a extinção dos aldeamentos o fizeram justamente por meio de reuniões rituais clandestinas, onde podiam falar livremente em seu idioma ancestral e reforçar laços comunitários. No caso dos grupos Kariri de Alagoas, por exemplo, há registros de um local sagrado conhecido como Macambira, onde se realizava o Ouricuri até cerca de 1940, quando pressões econômicas de não indígenas levaram ao abandono desse sítio[177].

Mesmo assim, os rituais foram mantidos em outros locais e continuaram a servir de espaço de solidariedade entre os grupos indígenas com a participação conjunta de Kariri-Xocó, Xocó (SE), Xucuru-Kariri e Tingui-Botó, numa rede ritual que atravessava as fronteiras municipais e estaduais. Essas alianças culturais garantiram a transmissão de conhecimentos tradicionais entre gerações.

Um marco importante na reorganização sociopolítica dos Tingui-Botó foi a figura de José Botó, líder carismático que emergiu em meados do século XX. José Botó, conhecido como pajé e curandeiro, teria se estabelecido com sua família no povoado Olho d'Água do Meio (Feira Grande) por volta da década de 1940. A ele se atribui a revitalização de práticas culturais e a adoção de um novo etnônimo para o grupo. Até então, como vimos, chamados genericamente de "índios Xocó" pelos vizinhos, os remanescentes passaram a se autodenominar Tingui-Botó, combinando termos que aludiam à sua herança indígena local. Segundo registros reunidos pelo Instituto Socioambiental, o nome Tingui-Botó é de origem recente e deriva do próprio José "Botó" – cujo

---

ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (orgs.). Índios do Nordeste: temas e problemas 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 359-406.

[177] CAMPOS, Carla S. Por uma Antropologia ecológica dos Fulni-ô de Águas Belas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

apelido tornou-se parte do nome do grupo indígena.

Essa adoção de um novo etnônimo se insere no processo regional conhecido como *"levantar a aldeia*[178]*"*, comum entre povos indígenas no Nordeste nas décadas de 1970-1980: comunidades até então invisibilizadas reorganizam-se em torno de tradições ancestrais e de uma identidade étnica renovada, muitas vezes resgatando nomes antigos de seus antepassados, com o objetivo de reivindicar reconhecimento oficial. No caso Tingui-Botó, a rearticulação identitária ancorou-se na revalorização dos laços com os Kariri-Xocó ("tronco velho") dos quais seriam uma "ponta de rama" – isto é, um ramo derivado do mesmo tronco étnico[179].

Nas décadas de 1960-70, embora ainda marginalizados, os Tingui-Botó passaram a atrair a atenção de setores indigenistas e da Igreja. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão indigenista estatal vigente até 1967, obteve notícias da existência do grupo. Em 1968, um agente do extinto SPI emitiu um documento oficial reconhecendo Adalberto

---

[178] *Os levantamentos de aldeias, iniciados em meados da década de 1970, formaram um método de garantia territorial com diferenças em relação à categoria retomada, conceito cujas primeiras notícias datam desse mesmo período. O "levantamento de aldeia" é um movimento com especificidades cosmológicas que na terra tece a legitimidade da ocupação tradicional como uma teia, restaurando o poder encantado a partir da abertura de terreiros, a escolha do encantado guardião da aldeia e a construção do Poró, a casa dos Praiá, os encantados da tradição de povos do submédio São Francisco, entre outras "sementes" plantadas para fazer brotar a Terra Indígena. Soma-se a esses aspectos a intersecção com a política, ferramenta de resistência em todos os seus desdobramentos. (...) "Levantar aldeia", a grosso modo, é um conceito autóctone de recuperação territorial, mas sedimentado no entendimento da Constituição Federal de 1988 de que terras indígenas são um direito originário, anterior à formação do Estado brasileiro (...)*. SANTANA, Renato. Tornar-se Terra Indígena: o 'levantar aldeia' dos Pankararu como contraponto à tese do marco temporal. Porantim. Ano XLVI, n.º 464, Brasília, abril de 2024. p.13.

[179] SANTANA, Renato. Tornar-se Terra Indígena: o 'levantar aldeia' dos Pankararu como contraponto à tese do marco temporal. Porantim. Ano XLVI, n.º 464, Brasília, abril de 2024.

Ferreira da Silva, autodenominado índio Tingui (Tatinã) Botó, como cacique da tribo, concedendo-lhe salvo-conduto junto às autoridades locais.

> O Portador do Prezente (*sic)* é o Indio Adalberto da Tribo dos Cariris localizada no Olho D'água do Meio do Município de Feira Grande do Estado de Alagoas, para o qual solicito das autoridades dar passagem livre ao referido índio, quando necessário facilitando o possível em seu benefício uma vez que se trata de um homem sério e trabalhador e cumpridor de seu dever.
> Muito grato pela consideração dispensada. Roberto Florentino de Albuquerque, Agente do SPI. Bom Conselho 19 de fevereiro de 1968.
> O mesmo portador e cassique da tribu(*sic*)[180].

Esse registro – embora sucinto – é significativo: indica que o próprio SPI admitia a continuidade do grupo indígena em Olho d'Água do Meio, ainda que não tenha tomado providências quanto a terras ou assistência. Na prática, o SPI limitou-se a certificar a identidade indígena do cacique Adalberto, sem garantir os direitos coletivos da comunidade, que continuou sem território demarcado ou proteção adequada.

A omissão do Estado não desanimou o grupo: pelo contrário, fortaleceu a compreensão de que teriam de lutar eles mesmos por reconhecimento e direitos nas instâncias oficiais.

A década de 1980 marcou a virada na luta dos Tingui-Botó por

[180] Transcrição de documento realizado por Antunes incluída em: ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.12.

reconhecimento oficial como povo indígena. Com a redemocratização do Brasil e a efervescência do movimento indígena no país, os Tingui-Botó encontraram mais aliados (antropólogos, missionários e jornalistas) dispostos a apoiar sua causa. em 1980, o professor e antropólogo Clóvis Antunes (UFAL) realizou estudos de campo na comunidade de Olho d'Água do Meio e produziu um relatório antropológico encaminhado à Funai, no qual reafirmava a identidade indígena Tingui-Botó e a necessidade urgente de atenção à promoção humana do grupo, "por meio da Funai e do Estatuto do Índio"[181].

A divulgação desses achados gerou repercussão na imprensa local: em outubro de 1980, o Jornal de Alagoas noticiou a "descoberta" da tribo Tingui-Botó em território alagoano durante pesquisas, destacando o apoio de lideranças Kariri-Xocó para localizar o grupo e enviando o relatório à Funai[182].

Essa visibilidade encorajou os próprios Tingui-Botó a se mobilizarem diretamente. Em dezembro de 1980, os principais líderes Tingui-Botó viajaram até a 3ª Delegacia Regional da Funai, em Recife, para reivindicar oficialmente seus direitos indígenas históricos. Entre eles estavam o conselheiro José Saraiva (Irmão Sura Wakonã) e o pajé João Ferreira da Silva, que pessoalmente expuseram à Funai a situação precária do grupo – sem terras para trabalhar, sem assistência médica, vivendo com grande dificuldade. Diante da comitiva alagoana, o Delegado Regional da Funai à época (Dr. Leonardo Reis) prometeu "dar uma solução" e orientou que aguardassem providências, sinalizando que reconheceria a tribo e encaminharia o processo a

[181] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.14

[182] DESCOBERTOS ÍNDIOS TINGUI EM ALAGOAS DURANTE PESQUISAS. JORNAL DE ALAGOAS. Maceió, sábado, 11 de outubro de 1980. In: ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.81.

Brasília. Essa promessa gerou esperança na comunidade, que há décadas esperava por uma ação concreta do governo. O pajé João Ferreira, então com 65 anos, declarou que "esperou a bondade a vida toda e até hoje nada", mas que agora começava a acreditar numa resolução[183].

Apesar das promessas iniciais, a burocracia indigenista da época impôs obstáculos. Em janeiro de 1981, Clóvis Antunes enviou nova carta ao presidente da Funai reiterando o pedido de reconhecimento e instalação de um Posto Indígena para os Tingui-Botó. A resposta da Funai, porém, foi condicionada à aplicação dos controversos "*Indicadores de Indianidade*" – um conjunto de critérios classificatórios que a Fundação adotava para verificar a identidade indígena dos grupos emergentes[184]. Esses "indicadores" incluíam aspectos históricos, culturais e até biológicos, mas eram fortemente questionados por antropólogos por sugerirem um viés racialista e excludente.

Em outubro de 1981, a antropóloga Eunice Durham, então presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), juntamente com a também antropóloga Lux Vidal, manifestou publicamente sua preocupação com os critérios adotados pela Fundação Nacional do Índio (Funai) para definir a identidade indígena no Brasil. Em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo, as pesquisadoras denunciaram o que classificaram como uma postura "fascista e racista" por parte da instituição, trazendo à tona a tentativa de institucionalização de parâmetros arbitrários para aferir a "indianidade". A denúncia ganhou destaque na edição do jornal

[183] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.15.
[184] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.16

publicada em 4 de outubro daquele ano e baseava-se em um documento de seis páginas, datilografado em papel timbrado da própria Funai. Esse documento apresentava quatro categorias de indicadores: os "propostos pela comunidade científica", os "sugeridos pelos indígenas (identidade étnica)", os "sugeridos pela sociedade nacional" e, por fim, os "definidos pela Funai". Sua elaboração foi atribuída a uma equipe técnica constituída por meio de uma instrução executiva assinada por Zanoni Hausen, então dirigente da fundação, em janeiro de 1981[185].

Os critérios definidos pela Funai iam desde a identificação de "elementos culturais representativos" e "tipos de família, seja extensa ou compacta", até características mais controversas, como "características biológicas, psíquicas e culturais". Entre os exemplos citados, destacava-se a medição do "formato ou perfil do nariz", o que revela a influência de concepções eugênicas na formulação dos indicadores.

Segundo a antropólogas Durham e Vidal, tais critérios não apenas careciam de base científica sólida, como já estavam sendo aplicados de forma prática, e usaram o caso dos Tingui de Feira Grande como exemplo, pois o reconhecimento como povo indígena estava sendo negado com base nesses parâmetros. Em ofício emitido pela presidência da Funai, alegou-se que os Tingui não satisfaziam os requisitos necessários para "caracterizar cientificamente a sua indianidade", evidenciando o uso político e excludente dessas definições[186].

Clóvis Antunes criticou a exigência, apontando que tais critérios poderiam gerar interpretações discriminatórias e que no caso Tingui-Botó eram desnecessários, já que a própria comunidade afirmava e

[185] "CRITÉRIO FACISTA" DA FUNAI AMEAÇA OS ÍNDIOS. Folha de São Paulo: 4 de outubro de 1981. pg.1.
[186] "CRITÉRIO FACISTA" DA FUNAI AMEAÇA OS ÍNDIOS. Folha de São Paulo: 4 de outubro de 1981. pg.1.

vivenciava sua identidade indígena. Antunes demonstrou que não era apenas a partir daquele momento que os Tingui-Botó reivindicavam reconhecimento: eles vinham mantendo seus modos de vida e dignidade no Agreste alagoano, mesmo relegados ao esquecimento por não terem seus direitos reconhecidos. Persistentes, lutavam e se afirmavam como grupo étnico, sem vergonha de suas origens indígenas, apesar da opressão, "cercados de bois por todos os lados[187]" – metáfora que alude às fazendas de gado em volta de sua comunidade.

Essa pressão contínua surtiu efeito. Já em 1981 a Funai reconheceu implicitamente o grupo Tingui-Botó ao emitir autorizações de viagem e outros documentos em que constavam os Tingui-Botó como comunidade indígena de Olho d'Água do Meio, Feira Grande[188].

Foi nesta viagem, em setembro de 1981, que ocorreu um emblemático debate entre o então Vice-Cacique Tingui-Botó, José Saraiva (Sura Wakonã) e o Coronel Ivan Zanoni Hauser, representando a Funai. Trata-se da transcrição de uma conversa gravada secretamente por José Saraiva, indicando desconfiança em relação à instituição oficial indigenista[189].

O encontro ocorreu em um momento crítico para os Tingui-Botó, quando a identidade étnica do grupo estava sendo questionada publicamente por autoridades, em especial pelo Coronel Nobre da Veiga, Presidente da FUNAI, que afirmara em jornais que os Tingui-Botó não seriam indígenas legítimos. Essa situação criava uma profunda inseguridade jurídica e política para o grupo, especialmente quanto ao reconhecimento oficial e à demarcação de suas terras

[187] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.27.
[188] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.30-31
[189] LIÇÕES DE UM ÍNDIO A UM CORONEL. Revista Poratim, Dezembro de 1981. pág. 4.

tradicionais.

José Saraiva inicia a conversa expressando seu descontentamento com declarações públicas que negavam a identidade indígena dos Tingui-Botó. Zanoni, em resposta, minimiza a situação, argumentando que o presidente da FUNAI decidira esperar por um laudo antropológico que esclarecesse a questão étnica antes de reconhecer oficialmente o grupo. Zanoni sugere que a afirmação no jornal seria uma estratégia, para "acalmar" conflitos locais, afastando a resistência inicial de fazendeiros e políticos contrários ao reconhecimento dos indígenas.

Durante o diálogo, Saraiva ressaltou a legitimidade cultural e espiritual dos Tingui-Botó, apresentando objetos sagrados ligados ao ritual do Ouricuri como prova de sua identidade indígena. Zanoni reconhece a presença de traços indígenas no grupo, mas relativiza a questão ao discutir miscigenação étnica, comparando o próprio sangue mestiço (indígena, português e alemão) ao de Saraiva. O Coronel também argumenta que a questão principal é provar historicamente que, no passado, as terras eram indígenas e que teriam sido tomadas irregularmente. A estratégia sugerida por Zanoni seria abordar a questão primeiro por meio da história cultural, com pesquisas discretas, e depois usar esses resultados para reivindicar as terras.

Ao final, José Saraiva reforça o pedido urgente para que a FUNAI envie um técnico para realizar um laudo antropológico e histórico sobre o grupo, pedindo uma garantia de que isso ocorrerá dentro de 30 dias. Zanoni concorda, assegurando verbalmente que enviaria um técnico, embora se negue a formalizar a promessa por escrito. Zanoni ainda aconselha Saraiva a não criar conflitos abertos com políticos e fazendeiros locais, enfatizando uma postura pacífica e estratégica como a melhor forma de alcançar seus objetivos.

Este diálogo revela a complexa dinâmica política e burocrática

enfrentada pelos povos indígenas no Brasil durante o final da ditadura militar e início da redemocratização. Zanoni, representando a FUNAI, revela uma postura dúbia e paternalista. Embora reconheça parcialmente a identidade indígena do grupo, claramente usa estratégias de protelação e manipulação discursiva. A proposta de Zanoni de não falar imediatamente sobre terra, mas sim focar primeiro em cultura, visava despolitizar momentaneamente a questão fundiária, adiando conflitos diretos com poderes locais contrários aos indígenas.

Por outro lado, José Saraiva demonstra astúcia política ao gravar a conversa, indicando plena consciência dos riscos políticos que enfrentava. Sua postura respeitosa, mas firme, buscava obter compromissos concretos da FUNAI, mesmo que apenas verbalmente. Como mostra a matéria jornalística[190] e a transcrição de Antunes[191], a insistência de Saraiva em mostrar seus objetos rituais demonstrou uma estratégia indígena tradicional de legitimação, contrapondo elementos culturais e espirituais à frieza burocrática do Estado.

A conversa também expôs a ambiguidade nas políticas indigenistas da época: ao mesmo tempo que Zanoni reconheceu implicitamente a presença indígena na região, usa argumentos racialistas e biologizantes (mestiçagem de sangue) para enfraquecer demandas imediatas de reconhecimento étnico e territorial. Essa retórica era comum em políticas oficiais da época, refletindo preconceitos estruturais contra os indígenas do Nordeste, vistos muitas vezes como "menos indígenas" por não corresponderem ao estereótipo racializado do indígena amazônico.

Assim, esse episódio evidenciou as estratégias contraditórias e

[190] LIÇÕES DE UM ÍNDIO A UM CORONEL. Revista Poratim, Dezembro de 1981. pág. 4.
[191] Uma Conversa Chamada Talvez Secreta... in ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg. 41-48

paternalistas adotadas pela FUNAI nos anos 80, que frequentemente protelavam a garantia de direitos fundamentais aos indígenas nordestinos. A gravação clandestina indica um nível de desconfiança profunda dos Tingui-Botó em relação à FUNAI, percebendo o risco de que suas demandas fossem indefinidamente adiadas sob pretextos burocráticos. A promessa feita por Zanoni de enviar um técnico em 30 dias não foi cumprida, conforme registrado posteriormente. Isso confirmou as suspeitas do grupo indígena e contribuiu para a continuidade da insegurança territorial e política da comunidade.

A conversa entre José Saraiva e o Coronel Zanoni expõe uma dimensão histórica significativa das relações entre Estado e indígenas no Nordeste brasileiro, mostrando estratégias oficiais ambíguas e até mesmo prejudiciais aos direitos indígenas. A resistência silenciosa, porém firme, de José Saraiva demonstra o protagonismo político e a resiliência dos Tingui-Botó diante de um contexto adverso, revelando práticas coloniais persistentes, porém também uma capacidade indígena de articulação e resistência.

Somente no final de 1983 veio uma medida concreta: a Funai, ainda sob a égide do Estatuto do Índio de 1973 (legislação indigenista então vigente), por meio da Portaria 817/N/83 de 05/05/1983, instalou o posto Indígena de Olho D'Água do Meio e em 1984 adquiriu duas pequenas fazendas contíguas à aldeia – Boacica (30 ha) e Olho d'Água do Meio (31 ha) – a fim de assegurar um território mínimo para a comunidade [192]. Essa terra (61 hectares no total) já havia sido declarada como "Reserva Indígena Tingui-Botó" pela Portaria 817/N/83 de 31/12/1983.

Cabe ressaltar que esta medida teve o caráter de uma solução

[192] SANTOS, Juracy Marques dos. Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragens: um estudo de caso dos Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, 2008. (Tese de Doutorado). p.95

paliativa, típica do período pré-1988: ao invés de demarcar toda a área tradicional, a Funai comprava um pequeno lote para reassentamento, visando suprir apenas as necessidades mais urgentes do grupo. De fato, até a promulgação da Constituição de 1988, as terras concedidas aos indígenas nordestinos costumavam ser exíguas, desconsiderando sua territorialidade tradicional, o que logo se tornava insuficiente com o aumento populacional e o retorno de famílias antes dispersas. Foi o que ocorreu com os Tingui-Botó: a regularização de 1983, embora celebrada como conquista inicial, estava longe de atender às demandas históricas do grupo.

2.2.3 - Conquistas Territoriais do Povo Tingui-Botó

Como discutimos nos capítulos anteriores, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo momento no reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, o que impactou diretamente os Tingui-Botó. O artigo 231 da CF/88 reconheceu aos indígenas "*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*[193]" e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las e protegê-las. Além disso, extinguiu-se qualquer distinção jurídica entre indígenas "tutelados" e "integrados", reforçando o princípio de respeito à autodeterminação dos povos indígenas.

Com esse respaldo constitucional, os Tingui-Botó intensificaram a luta pela ampliação de seu território e pela afirmação plena de sua identidade. Em janeiro de 2001, lideranças Tingui-Botó foram a Brasília e conseguiram da Funai o compromisso de constituir um Grupo de Trabalho para estudar a identificação e delimitação de sua Terra

[193] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 231. (Dispõe sobre os direitos territoriais dos povos indígenas).

Indígena, já que a área da pequena reserva não correspondia à totalidade de seu território tradicional. Na visão da comunidade, era fundamental incorporar a área de uma grande propriedade vizinha – o restante da Fazenda Ypióca – onde se localizavam vestígios de antigos locais de uso indígena e que permitiria a sustentabilidade futura do grupo. A Funai atendeu parcialmente: em maio de 2003 foi publicada a Portaria nº 26/2003, nomeando uma equipe multidisciplinar (antropólogo, ambientalista, agrimensor etc.) para realizar os estudos de identificação da Terra Indígena Tingui-Botó em Feira Grande. Esse passo indicou o início do processo demarcatório oficial, já sob as regras do Decreto 1.775/1996 (que regulamenta demarcações) [194].

Para os Tingui-Botó, a reconquista territorial foi (e ainda está sendo) gradual. Até 1983, a comunidade possuía apenas 2 hectares de mata (a grota do Ouricuri) protegidos para seus rituais secretos, enquanto as famílias moravam espalhadas pelo povoado e trabalhavam como meeiros em fazendas vizinhas[195]. a chegada da Funai na década de 1980 marcou o início da regularização de suas terras: além das duas propriedades adquiridas em1984, o órgão adquiriu, em 1988, parte de uma terceira fazenda de 59,6 ha (Fazenda Ypioca). Com isso, no fim dos anos 1980 os Tingui-Botó passaram a contar com cerca de 121 hectares de terra, reconhecidos como Reserva Indígena Tingui-Botó.

Esse território inicial atendeu às necessidades mais urgentes, mas logo se mostrou exíguo frente ao crescimento populacional e ao processo de reafirmação étnica (novas famílias "saíram do anonimato" e se juntaram à aldeia). No entanto, os Tingui-Botó permaneceram

[194] BRASIL. Decreto Nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm>. Acesso em 01 de março de 2025.
[195] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985.

cercados por propriedades de grandes fazendeiros e enfrentavam limitações para plantar, caçar ou expandir sua aldeia, o que motivou a reinvindicação de mais terras.

Amparados pela legislação indigenista pós-1988, que determina que a terra deve assegurar a reprodução física e cultural dos povos indígenas, os Tingui-Botó reiniciaram em 2001 a luta pela ampliação de seu território. Naquele ano, lideranças viajaram a Brasília para exigir da Funai a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para identificar e delimitar uma área maior, incluindo a Fazenda Ypioca – latifúndio contíguo à reserva então ocupada por terceiros[196]. A Funai atendeu e, em 2003, formalizou o GT com antropólogo, agrônomo e outros técnicos para estudar a ocupação tradicional Tingui-Botó. Embora o trâmite tenha sido lento, o resultado foi positivo: a Funai conseguiu, via negociação, comprar a parte restante da Fazenda Ypióca e agregá-la à área indígena[197].

Essa aquisição – resultado de anos de negociações, estudos e pressão política – quase quadruplicou a extensão territorial disponível para a comunidade. A Terra Indígena Tingui-Botó passou a ter aproximadamente 535 hectares contínuos de área, englobando partes dos municípios de Feira Grande (109 ha) e Campo Grande (428 ha) [198]..

Com isso, os Tingui-Botó recuperaram uma parcela significativa de seu território tradicional, antes espoliado por latifundiários, marcando

---

[196] ÍNDIOS TINGUI-BOTÓ REIVINDICAM AMPLIAÇÃO DE SUAS TERRAS. Últimas Notícias site da Funai - 21/02/2001. Disponível em: https://terrasindígenas.org.br/pt-br/noticia/2643. Acesso em: 30 de março de 2025.

[197] SANTOS, Juracy Marques dos. Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragens: um estudo de caso dos Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, 2008. (Tese de Doutorado). p.96

[198] FUNAI. Painel de Terras Indígenas. Disponível em https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indígenas/geoprocessamento-e-mapas/painel-terras-indígenas. Acesso em 30/03/2025.

a etapa mais recente de seu processo de reconquista territorial. Hoje, essa Terra Indígena encontra-se regularizada como Reserva Indígena administrada pela Funai, garantindo o usufruto exclusivo da comunidade sobre a área total.

A expansão territorial dos Tingui-Botó foi embasada em critérios jurídicos e técnicos fundamentados no reconhecimento de seus direitos originários e em estudos antropológicos detalhados. a Constituição Federal de 1988, instituiu um novo paradigma: as comunidades indígenas passaram a ter direito à demarcação de todas as terras necessárias à sua reprodução física e cultural, e eventuais títulos privados incidentes nessas áreas são declarados nulos, cabendo indenização apenas pelas benfeitorias de boa-fé ali existentes. Portanto, juridicamente, os Tingui-Botó tinham respaldo para pleitear a ampliação de seu território com base no direito originário à terra tradicional.

Entretanto, o processo administrativo seguiu caminhos distintos antes e depois de 1988. Sob a égide do Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) – vigente antes da Constituição de 1988 – a Funai podia adquirir terras ou desapropriá-las para constituir Reservas Indígenas, visando suprir necessidades imediatas de grupos indígenas. Essas reservas costumeiramente eram delimitadas de forma exígua, focando apenas nas áreas ocupadas no momento, sem considerar toda a extensão do território tradicional do povo indígena. Foi nessa lógica que se deram as primeiras aquisições para os Tingui-Botó em 1983-88: buscava-se garantir um território mínimo de sobrevivência diante da situação precária em que vivia a comunidade.

Documentos antropológicos produzidos na época, como relatórios de Clóvis Antunes[199], atestaram a presença histórica dos Tingui-Botó

[199] ANTUNES, Clóvis. Índios de Alagoas: Documentário. Maceió: Edufal, 1984.

na região de Olho d'Água do Meio, fortalecendo a justificativa para a Funai intervir na compra das fazendas Boacica e Olho d'Água do Meio. Do ponto de vista fundiário, pareceres internos da Funai e laudos agrários identificaram glebas disponíveis ou à venda e analisaram a cadeia dominial, de modo a possibilitar a aquisição negociada dessas áreas. Vale lembrar que, em 1983, a criação do Posto Indígena local e a constatação *in loco* das condições de vida dos Tingui-Botó pelos técnicos da Funai foram fatores que motivaram administrativamente as primeiras compras de terra.

Naquela conjuntura, a justificativa primordial era humanitária e de reparação: assegurar terra para um grupo indígena redescoberto e "acampado" em terras alheias, evitando seu total esfacelamento cultural, como retrataram os títulos de artigos sobre os Tingui-Botó nos jornais da época, a exemplo de "AL: tribo em situação precária", publicado na Folha da Tarde[200].

Com a nova ordem constitucional de 1988, os critérios tornaram-se mais amplos e baseados na ideia de territorialidade tradicional. A legislação indigenista (CF/1988 regulamentada pelo Decreto 1.775/1996) determina que a extensão da terra indígena deve possibilitar a reprodução física e cultural do grupo, considerando seus usos, costumes e tradições. No caso Tingui-Botó, isso significou reconhecer que apenas 121 há concedido ainda nos anos de 1980 não bastavam para assegurar modos de vida tradicionais (roçados agrícolas, coleta, espaço ritual etc.) para as presentes e futuras gerações. Fundamentados nesse princípio, os estudos antropológicos buscaram delimitar a área necessária para abarcar a memória territorial e as práticas culturais dos Tingui-Botó, assim como garantir fontes de água, matas e espaço agrícola suficientes.

[200] AL: Tribo em Situação Precária. Folha da Tarde: São Paulo, 24/12/1981. pg.04.

Documentos oficiais ressaltaram que, já desde 2001, os Tingui-Botó reivindicavam a revisão dos limites de suas terras com base na nova legislação, que lhes garantia essa expansão para preservar sua identidade cultural.

Os procedimentos administrativos formais envolveram a formação de um Grupo Técnico (GT) multidisciplinar pela Funai, conforme mencionado. A Portaria nº 26/PRES-FUNAI de 2003 designou um antropólogo-coordenador, um ambientalista, um engenheiro agrimensor e técnicos agrícolas para conduzirem os estudos de identificação e delimitação. O Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID) resultante – de natureza antropológica-histórica – detalhou a ocupação tradicional Tingui-Botó, incluindo a importância do ritual do Ouricuri e os laços históricos com a terra, para demonstrar a tradicionalidade da ocupação da área pretendida.

Paralelamente, foi elaborado um Relatório Fundiário levantando as propriedades incidentes (notadamente a Fazenda Ypióca) e a situação registral dos imóveis. Esse relatório fundiário serviu de base para ações de desapropriação ou compra: nele ficaram evidenciados os títulos de posse e as benfeitorias existentes, passo indispensável já que, caso o procedimento seguisse como demarcação tradicional, os proprietários somente teriam direito à indenização pelas benfeitorias (e não pela terra nua). Por fim, um Relatório Ambiental avaliou as condições ecológicas da área, considerando a presença do Rio Boacica e fragmentos de Caatinga, de modo a orientar a gestão futura do território.

Além dos estudos técnicos, a Funai baseou-se em pareceres jurídicos que interpretaram a legislação aplicável. Houve referência tanto ao Estatuto do Índio/1973 (para legitimar as aquisições via compra e criação de reserva indígena) quanto ao artigo 231 da CF/1988 (para embasar a necessidade de ampliação como um direito constitucional do

povo Tingui-Botó).

Normativas internas da Funai e do Ministério da Justiça também orientaram o procedimento, como as resoluções sobre revisão de limites de terras indígenas já demarcadas e instruções para criação de GTs multidisciplinares. Cada etapa – da formação do GT em 2003 à aprovação dos relatórios – foi documentada em processos administrativos e publicada em Diário Oficial, garantindo transparência e permitindo eventuais contestações por parte dos interessados. O parecer antropológico conclusivo atestando o nexo entre os Tingui-Botó e as terras adicionais reivindicadas, bem como a constatação da insuficiência da área original de 121 ha para a manutenção do modo de vida tradicional, foram peças-chave na justificativa apresentada pela Funai para a aquisição da área da Fazenda Ypióca.

Assim, do ponto de vista jurídico, a ampliação territorial dos Tingui-Botó apoiou-se no reconhecimento de sua identidade étnica, em estudos científicos multidisciplinares comprovando seus vínculos territoriais, e na aplicação progressiva da legislação indigenista que consagra os direitos territoriais dos povos originários.

No entanto, a luta pela terra dos Tingui-Botó ocorreu em meio a resistências significativas de fazendeiros locais e conflitos fundiários históricos. A região do agreste alagoano onde se insere Feira Grande é marcada, desde o final do século XIX, pela expansão de latifúndios e pela concentração fundiária nas mãos de algumas famílias tradicionais. Essas elites rurais foram responsáveis pelo esbulho das terras tradicionais indígenas, expulsando ou incorporando os indígenas como trabalhadores rurais[201].

Assim, quando os Tingui-Botó iniciaram o processo de retomada de

[201] GAZETA DE ALAGOAS. Fazendeiros e índios acabam com a briga. Maceió, 02/09/1984. Pg.17

suas terras, enfrentaram não apenas a disputa jurídica pela propriedade, mas também a descrença e oposição de setores da sociedade local que viam sua revitalização étnica com suspeita. Em muitos casos, tiveram de "provar que eram índios" para além do imaginário popular – um desafio adicional no Nordeste, onde a aculturação secular apagou signos visíveis de indianidade aos olhos do não indígena[202]. Essa necessidade de comprovação antropológica de sua identidade deu margem, inclusive, a discursos questionando a "autenticidade" dos Tingui-Botó, inclusive por parte de agentes públicos e fazendeiros da região, no início da mobilização[203]. Ou seja, a resistência à demarcação passava também pela contestação simbólica: negar que ali houvesse "índios de verdade" era uma forma de tentar invalidar suas reinvindicações territoriais.

No campo estritamente fundiário, os fazendeiros adotaram estratégias clássicas de oposição. Mobilizaram seus contatos políticos e recorreram a medidas judiciais para atrasar o reconhecimento oficial da Terra Indígena. É comum, em processos demarcatórios, que proprietários rurais ingressem com ações judiciais (mandados de segurança, interditos proibitórios etc.) tão logo tomem ciência da formação de Grupos de Trabalho ou da publicação de relatórios de identificação. No caso Tingui-Botó, indícios sugerem que a mera perspectiva de demarcação levou os detentores das fazendas a buscarem apoio político local, o que pode ter contribuído para a morosidade entre 2003 e 2006 – período em que, embora o relatório antropológico estivesse em elaboração, a efetivação da ampliação não ocorria.

---

[202] SAMPAIO, José Augusto de L. De caboclo a índio: etnicidade e organização social e política entre povos indígenas contemporâneos no Nordeste do Brasil; o caso Kapinawá. Cadernos do LEME, Campina Grande, V. 3, Nº 2, p. 88 – 191. Jul./dez, 2011.

[203] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985.

Atribuem-se à demora dos processos de demarcação à ação dos fazendeiros que têm acesso a recursos políticos e jurídicos nas esferas governamentais, onde, frequentemente, contam com o respaldo para adiar ou anular os procedimentos de demarcação. Essa descrição se adequa ao cenário alagoano, onde fazendeiros de influência regional se articularam para impedir a perda de partes de suas fazendas, utilizando-se de sua proximidade com autoridades estaduais e federais para questionar os estudos da Funai e ganhar tempo. Um exemplo de resistência foi a própria opção pelo procedimento de compra negociada da área em 2006, em vez de uma demarcação unilateral com base no artigo 231 da CF e decreto 1775/96. Isso indica que provavelmente houve acordos extrajudiciais ou pressão política para que o Estado optasse por indenizar integralmente as terras aos proprietários (via aquisição amigável) ao invés de simplesmente declarar a nulidade dos títulos privados. Para o fazendeiro, essa solução é financeiramente vantajosa, pois recebe pagamento tanto pela terra quanto pelas benfeitorias – algo não assegurado no caso de homologação de terra indígena tradicional (em que a terra nua não é paga, só as benfeitorias de boa-fé).

Portanto, pode-se inferir que a resistência dos donos das fazendas resultou em negociações intensas com a União, postergando a resolução até que se chegasse a um acordo de compra. De fato, a ampliação do território Tingui-Botó, que estava sendo reivindicada desde 2001, só se concretizou quase cinco anos depois, o que sugere ações de protelação e barganha por parte dos opositores durante esse intervalo.

Já em relação a conflitos fundiários diretos, não há registro público de confrontos violentos de grande escala ligados especificamente à terra Tingui-Botó, diferentemente de outros processos demarcatórios no país. Em vez disso, o conflito assumiu feição de tensões cotidianas e intimidação. Relatos orais colhidos pela pesquisa mencionam episódios

de ameaças e coerção por parte de proprietários vizinhos. Por exemplo, anciãos Tingui-Botó rememoram que, no passado, trabalhadores indígenas sofriam castigos físicos a mando de fazendeiros quando tentavam acessar recursos naturais em áreas reivindicadas ou realizar suas práticas tradicionais.

Esse tipo de intimidação criou um clima de medo e cerceamento, desestimulando a circulação dos indígenas fora da pequena área que controlavam. Ademais, nos anos 1980 e 1990, a simples presença de indígenas reivindicando direitos territoriais gerou atritos com vizinhos não indígenas, que viam na possível demarcação uma ameaça ao "sagrado direito de propriedade privada". É sintomático que, ainda hoje em Alagoas, lideranças indígenas enfrentam campanhas difamatórias e até processos penais forjados, numa tentativa de desqualificá-los – uma tática de criminalização das lideranças que também afetou os Tingui-Botó (como se registrou na prisão arbitrária de uma liderança, Marcus Sabarú, em 2018, interpretada como retaliação política[204]).

Em que pese a Funai ter concluído a aquisição/regularização de áreas adicionais, elevando o território para os já citados 535 hectares regularizados nos municípios de Feira Grande e Campo Grande (AL), ainda assim, a comunidade reivindica cerca de mais 300 ha de expansão, como foi feito durante o I Seminário dos Povos Indígenas da Bacia do Rio São Francisco, organizado pelo CBHSF (Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco), com apoio da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo) e da Agência Peixe Vivo (Associação Executiva de Apoio a Gestão de Bacias Hidrográficas Peixe Vivo)

[204] ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Carta denúncia enviada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos sobre Situação de violações dos direitos dos povos indígenas do Brasil Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Pet-APIB-CIDH.pdf Acesso em: 30 de março de 2025.

ocorrido entre os dias 26 e 27 de agosto de 2011 na Terra Indígena Tingui Botó[205]. Entre os encaminhamentos do seminário estava a elaboração de uma carta a ser enviada à Funai com as seguintes reivindicações[206]:

1) Priorização dos GTs para os povos indígenas do Sertão de Alagoas;
2) Priorizar a criação de portaria com recursos disponíveis para identificação, demarcação e legalização das terras indígenas em toda abrangência da APOINME e a proteção das mesmas;
3) Pagamento de indenizações para a retirada de posseiros das Terras Indígenas Xukuru Kariri (bem como sua demarcação física), Kariri Xokó e Karapotó;
4) Revisão e ampliação de limites da Terra Indígena Tingui-Botó, cerca de 300 hectares, e plano de fiscalização para as Terra Indígenas;
5) Acompanhamento do andamento da ação judicial da Terra Indígena Kariri Xokó (Perícia judicial e prosseguimento dos trabalhos da FUNAI);
6) Cumprimento da decisão judicial para a retirada dos posseiros da Terra; e

[205] I SEMINÁRIO DOS POVOS INDÍGENAS DA BACIA DO RIO SÃO FRANCISCO. Disponível em < https://pataxomg.wordpress.com/2011/09/04/i-seminario-dos-povos-indígenas-da-bacia-do-rio-sao-francisco/>. Acesso em 30 de março de 2025.

[206] ARTICULAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO NORDESTE, MINAS GERAIS E ESPÍRITO SANTO. Reivindicação a Funai. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – Cedefes, 27 ago. 2011. Disponível em: http://goo.gl/fxzER.

7) Continuidade do diálogo com a APOINME para a construção de uma agenda de trabalho com definição de prioridades para a proteção territorial das terras indígenas do nordeste e leste, incluindo: demarcação, aquisição de terra, gestão territorial e etnodesenvolvimento.

A reinvindicação do povo Tingui-botó de ampliação dos limites do seu território atual indica que algumas áreas tradicionalmente usadas (por exemplo, roçados ou locais sagrados) ficaram fora da demarcação atual.

Na última década, a situação fundiária Tingui-Botó tem estado relativamente pacificada, sem registros de invasões graves. No entanto, a comunidade permanece alerta quanto a ameaças externas ao seu território, incluindo projetos de desenvolvimento de grande impacto. Em 2011, os Tingui-Botó participaram ativamente das discussões do Comitê da Bacia do São Francisco para barrar a proposta de instalação de usinas nucleares na região – uma preocupação socioambiental, já que tais usinas afetariam diretamente o rio e os ecossistemas dos quais dependem[207]. Esse cenário reflete as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas nordestinos na efetivação de seus direitos constitucionais, em especial quando há interesses agrários consolidando-se sobre as terras tradicionalmente ocupadas – realidade que os Tingui-Botó compartilham com outros povos de Alagoas.

Importa ressaltar, como vimos, que os direitos territoriais indígenas são originários e prevalecem sobre títulos de terceiros, os quais são

[207] CBHSF (Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco). ATA DA XIX REUNIÃO PLENÁRIA ORDINÁRIA REALIZADA EM 07 E 08 DE JULHO DE 2011. Disponível em: https://cdn.agenciapeixevivo.org.br/media/2019/06/ATA_XIX_PLENARIA_ORDINARIA_CBHSF_07_E_08_07-2011.pdf. Acesso em 02 de abr. de 2025.

declarados nulos pela Constituição de 1988 (devendo ser indenizadas apenas benfeitorias de boa-fé). Munidos desse arcabouço legal e de sua determinação histórica, os Tingui-Botó seguem buscando a conclusão da demarcação de sua Terra Indígena, certos de que ela é condição para a reprodução física e cultural do grupo, conforme prevê a legislação indigenista atual.

2.2.4 - Organização Comunitária e Lideranças Tingui-Botó na Conquista, Defesa e Gestão do Território

A trajetória de reconquista territorial dos Tingui-Botó está intrinsecamente ligada à atuação de suas lideranças e à forte organização comunitária desenvolvida ao longo de todo o processo. Desde a ressurgimento étnico nos anos 1970-80, figuras de caciques, pajés, conselheiros e mesmo professores indígenas desempenharam papéis centrais na mobilização política e na preservação cultural, galvanizando a comunidade em torno do objetivo comum de retomar, defender e gerir seu território tradicional.

Já no momento inicial de ressurgência identitária, a comunidade contou com líderes emblemáticos. Um deles foi José Botó, pajé e curandeiro, que nos anos 1940 teria reunido famílias indígenas dispersas em Olho d'Água do Meio e revitalizado o ritual do Ouricuri, criando um núcleo comunitário coeso em torno dessa prática religiosa. A manutenção do Ouricuri – ritual secreto em um trecho de mata de 2 ha – foi um elemento agregador e de resistência cultural.

Na conquista do território, a atuação do cacicado e do conselho indígena foi fundamental. Destaca-se Adalberto Ferreira da Silva Tatinã como primeiro cacique formalmente reconhecido em Olho d'Água do Meio, nos anos 1960, e teve seu papel resgatado quando da chegada da Funai nos anos 80. Durante as negociações das compras de

terra, lideranças como o cacique (que passou a exercer também a função de pajé depois de 1985, após o falecimento dos seu irmão pajé João Ferreira da Silva Botó) serviram de ponte entre a Funai e a comunidade, explicando ao seu povo a importância das negociações pelas terras e ao órgão indigenista as necessidades do grupo.

Nos anos 1980, outro líder, José Saraiva Wakonã, despontou como articulador político: é citado como aquele que levou o nome "Tingui-Botó" às autoridades em Brasília em 1980, buscando reconhecimento oficial para seu povo. Saraiva e outras lideranças locais conservaram documentos antigos (ofícios do SPI/Funai reconhecendo indígenas na região desde os anos 1960) e os apresentaram estrategicamente às autoridades, demonstrando a continuidade do grupo. Como registrado por Clóvis Antunes,

> (..) a própria comunidade indígena Tingui-Botó afirma seus direitos históricos de serem índios, como indivíduos e grupo tribal... (e guarda documentos) (...) provando que 'se documento de branco com autoridade tem valor', então a hora é essa: acreditar-se no documento, se pelo menos não quiserem acreditar nas palavras dos índios[208].

Essa frase ilustra como as lideranças Tingui-Botó combinaram sabedoria tradicional e domínio do discurso jurídico: entenderam que, para persuadir o Estado, precisavam falar a língua dos documentos oficiais, sem deixar de clamar pela justiça de seus direitos ancestrais.

Ao menos desde 1982, representantes Tingui-Botó participam

[208] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg.30

ativamente de articulações com outros povos, como o II Encontro de Indígenas de Alagoas, que ocorreu em Palmeira dos Índios, apresentando suas reivindicações ao lado de outros povos[209], o que evidencia um sinal de organização política emergente. Nos anos seguintes, criaram comitês locais para discutir a questão fundiária e enviar petições à Funai, além das já mencionadas viagens para Recife e Brasília.

Em 2001, quando decidiram enviar uma nova delegação a Brasília, cerca de 13 membros da comunidade (incluindo cacique, conselheiros e jovens lideranças) viajaram juntos – esforço logístico e financeiro considerável para uma comunidade com poucos recursos financeiros, viabilizado por meio de arrecadação comunitária e apoio da igreja local – a fim de pressionar diretamente a presidência da Funai. Esse evento mostra a capacidade de mobilização interna: deliberaram em assembleia, selecionaram porta-vozes e articularam alianças externas (CIMI e APOINME facilitaram contatos em Brasília) para levar adiante a pauta da ampliação.

Uma vez garantido o território ampliado em 2006, as lideranças voltaram-se para a defesa e gestão dessa terra. Destaca-se a ascensão de uma nova geração de líderes, como o cacique Eliziano de Campos e seu filho Marcos Sabaru. Sob a liderança de Eliziano (que assumiu como cacique por volta de 2003), concretizou-se a aquisição da Fazenda Ypioca em 2006, indicando sua habilidade de dialogar com autoridades e manter a união interna em momento tão delicado (a pressão do fazendeiro vendedor era grande). Marcos Sabaru, por sua vez, tornou-

[209] Manifesto da Comissão Pró-Índio de Alagoas. Palmeira dos Índios, 24 de abril de 1982, durante o Encerramento do II Encontro Estadual de Indígenas de Alagoas e I Encontro Regional de Índios do Nordeste. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/manifesto-da-comissao-pro-indio-de-alagoas>. Acesso em: 07/04/2025.

se uma voz proeminente da comunidade em fóruns externos: ele assumiu o cargo de coordenador regional da APOINME (Alagoas/Sergipe) e engajou-se no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, representando os povos indígenas. Sua participação em espaços ambientais se relaciona diretamente à defesa territorial – monitorando possíveis impactos de usinas e projetos agrícolas no rio Boacica e denunciando ameaças do agronegócio no entorno da Terra Indígena Tingui-Botó.

Assim, as lideranças Tingui-Botó expandiram a arena de luta: além de protegerem as fronteiras físicas da terra contra invasões, passaram a defender suas fronteiras ecológicas e políticas em instâncias de gestão de recursos hídricos e políticas públicas. Dentro do território indígena, a organização comunitária se fortaleceu para administrar os novos recursos e desafios.

Em termos práticos, após a ampliação territorial, a comunidade implementou projetos para consolidar a autonomia produtiva em suas terras. Com apoio técnico da Emater/AL (Instituto de Inovação para o Desenvolvimento Rural Sustentável de Alagoas) e de convênios governamentais, os Tingui-Botó instalaram hortas comunitárias e hortas de plantas medicinais, recuperando áreas degradadas e melhorando a segurança alimentar. Foram distribuídas mudas para reflorestamento das margens do Rio Boacica e se promoveu a rotação de culturas nas novas roças, combinando saber tradicional e técnicas de agricultura sustentável[210]. Mais recentemente, em 2022-2023, uma parceria com a Embrapa Alimentos e Territórios introduziu a apicultura na Terra Indígena Tingui-Botó, aproveitando os hectares de vegetação

[210] COMUNIDADE INDÍGENA RECEBE AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA EMATER/AL. Aqui Acontece. 26 de setembro de 2012. Disponível em: <https://aquiacontece.com.br/comunidade-indigena-recebe-acoes-de-desenvolvimento-sustentavel-da-emateral/>. Acesso em 15 de abr. 2025.

preservada como ambiente propício para a criação de abelhas nativas e produção de mel[211].

Esses projetos, comumente liderados por jovens da aldeia (inclusive professores e universitários indígenas formados em agroecologia), visam tanto gerar renda quanto fortalecer a relação sustentável com o território recém-recuperado. A gestão territorial Tingui-Botó hoje equilibra, portanto, a proteção ambiental – assegurando a integridade da mata do Ouricuri e combatendo desmatamentos ou caças ilegais – com o uso produtivo responsável, sob supervisão comunitária.

No campo sociopolítico mais amplo, os Tingui-Botó consolidaram sua organização interna e sua articulação com outros povos. Internamente, criaram associações comunitárias para representar seus interesses. Um exemplo é a Associação de Mulheres Indígenas Tingui-Botó, voltada para projetos de geração de renda e fortalecimento cultural liderados pelas mulheres da aldeia. Através desse processo associativo, foram implementadas, além das iniciativas como a produção coletiva de mel, as de artesanato tradicional, com apoio de programas governamentais (PNAE, PAA) e parcerias com ONGs. Essas atividades, além do impacto econômico, elevam a autoestima e a posição das mulheres na comunidade, configurando uma forma de empoderamento alinhada aos valores culturais.

Outra entidade importante é a Associação dos Jovens Produtores Indígenas Tingui-Botó (AJPI), que promove intercâmbios culturais (como exibições de vídeo, oficinas de dança e música) e debates sobre direitos indígenas entre a juventude local, conectando-os a redes de

[211] MEL INDÍGENA É APOSTA DA EMBRAPA PARA POVO TINGUI-BOTÓ. Rádio Terena. 21 de jun. de 2023. Disponível em: < https://www.radioterena.com.br/2023/06/21/mel-indigena-e-aposta-da-embrapa-para-povo-tingui-boto/#:~:text=Image%3A%20articleFoto%3A%20Kau%C3%A3%20Tingui>. Acesso em 15 de abr 2025.

juventude indígena a nível nacional. A AJPI foi fundada em 2018 e sua formação reflete uma estratégia inovadora dos jovens indígenas Tingui-Botó para enfrentar desafios contemporâneos como exclusão social, pobreza e degradação ambiental. Eré Batista da Silva (primeiro presidente da AJPI), em seu Trabalho de Conclusão de Curso[212], revela detalhadamente a evolução institucional dessa associação, ressaltando seu papel na geração de renda por meio de atividades sustentáveis como artesanato com palha de Ouricuri, cultivo agrícola orgânico, produção apícola, e ações ambientais como reflorestamento. Ao examinar o cotidiano dos jovens envolvidos na AJPI, o autor evidencia profundas transformações sociais positivas. A associação possibilitou a estruturação de rotinas produtivas, educativas e culturais, que passaram a ser pautadas pela valorização identitária e pela responsabilidade ambiental. Nesse sentido, a educação escolar indígena também é beneficiada pelas ações da associação, pois contribui para a inserção de saberes tradicionais no currículo escolar e estimula uma pedagogia intercultural que respeita e valoriza a identidade local.

Eré afirma ainda que a AJPI tem cumprido papel essencial na dinâmica social e cultural dos Tingui-Botó, demonstrando como a juventude indígena é capaz de agir autonomamente para gerar mudanças concretas na sua realidade, enfatizando que associações indígenas juvenis são estratégicas não apenas para a preservação das tradições, mas sobretudo para a reinvenção da cultura indígena, mantendo viva sua relevância social e política na contemporaneidade.

No geral, a organização comunitária e lideranças Tingui-Botó compreendem que a defesa do território não se faz apenas “dentro da

[212] SILVA, Eré Batista da. ASSOCIAÇÃO DE JOVENS PRODUTORES INDÍGENAS TINGUI-BOTÓ: história e perspectivas de coletividades. Palmeira dos Índios: Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), 2025. (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em História).

cerca", mas também nos escritórios governamentais e espaços de controle social. Essa atuação em múltiplos níveis dá aos Tingui-Botó maior capacidade de reagir a ameaças externas (por exemplo, projetos de desenvolvimento que afetem suas terras) e de captar recursos e investimentos para a aldeia. Em síntese, a organização comunitária tingui-botó, ancorada em seus caciques, pajés, conselheiros, professores e associações, tem se mostrado bastante eficiente na dupla missão de resistir às pressões externas e construir internamente um modelo sustentável de ocupação territorial. A experiência dos Tingui-Botó ilustra como a conjugação entre uma perspectiva antropológica – de valorização da cultura e da memória coletiva – e uma estratégia jurídica-política – de uso dos instrumentos legais e da mobilização social – pode resultar na efetivação concreta dos direitos territoriais indígenas, mesmo em contextos regionais adversos como o Nordeste brasileiro.

Assim, superar essas resistências exigiu firmeza e articulação. Os Tingui-Botó contaram com o apoio do movimento indígena mais amplo e de entidades indigenistas. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste (APOINME) auxiliaram a dar visibilidade ao caso. Outras etnias alagoanas – como os Xukuru-Kariri e Kariri-Xocó – demonstraram solidariedade, incluindo os Tingui-Botó em manifestações conjuntas. Um marco foi a ocupação da sede da Funasa em Maceió, em maio de 2008, quando 200 indígenas de diversas etnias protestaram por melhor saúde e também reafirmaram suas pautas fundiárias[213].

Essa união fortaleceu a posição Tingui-Botó frente às autoridades. Em resumo, a resistência dos fazendeiros – seja via disputas judiciais,

[213] 200 ÍNDIOS OCUPAM SEDE DA FUNASA EM MACEIÓ. OESP, Nacional, p. A19, 10 de mai. 2008.

influência política ou ameaças diretas – foi um obstáculo constante durante o processo de reconhecimento e ampliação territorial dos Tingui-Botó. Contudo, por meio de mobilização social, suporte legal (Ministério Público Federal chegou a acompanhar casos similares na região) e negociações hábeis, a comunidade obteve êxito em reaver parte de seu território tradicional, convertendo um conflito latente em uma solução (ainda que parcial) de justiça histórica.

Assim, a unidade política dos povos indígenas alagoanos – incluindo ainda Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Geripankó, entre outros – tem sido um fator importante para pressionar autoridades e sensibilizar a opinião pública sobre a causa indígena no Estado. Regionalmente, os Tingui-Botó participam da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste (APOINME), movimento que congrega diversas etnias para atuação política conjunta. A APOINME tem representantes alagoanos (inclusive Kariri-Xocó, Xucuru-Kariri e Tingui-Botó) e tem sido espaço de formação política e elaboração de pautas comuns – como o combate ao marco temporal que ameaça direitos territoriais, a cobrança pela regularização fundiária pendente e a implementação da educação diferenciada nos Estados. Delegados Tingui-Botó costumam comparecer a encontros regionais e ao Acampamento Terra Livre (principal mobilização indígena em Brasília), levando sua bandeira. Essa presença em eventos amplos indica que a identidade Tingui-Botó se afirma hoje não apenas localmente, mas também no cenário indígena nacional, contribuindo com sua experiência singular de resistência.

Destaca-se a relação dos Tingui-Botó com instituições governamentais de maneira mais direta. A Funai, reestruturada pós-1988, mantém em Maceió a Coordenação Regional Nordeste I, que inclui Alagoas. Os Tingui-Botó interagem com essa Coordenação e com a Frente de Proteção Etnoambiental local, seja para assuntos territoriais, seja para projetos de sustentabilidade (como a

reinauguração, em 2025, de uma casa de farinha tradicional na aldeia, apoiada pela Funai)[214]. Também há interação com órgãos estaduais: por exemplo, a Secretaria de Mulheres e Direitos Humanos de Alagoas e a Secretaria de Educação têm conselhos ou núcleos de assuntos indígenas dos quais os Tingui-Botó fazem parte, influenciando políticas públicas. Embora esses canais institucionais nem sempre atendam prontamente às demandas, a inclusão dos Tingui-Botó neles representa uma mudança radical em comparação com décadas atrás, quando o grupo sequer era reconhecido oficialmente. Hoje, cacique e conselheiros Tingui-Botó circulam em audiências públicas, reuniões com prefeitos e até em conferências nacionais, usando trajes tradicionais e falando firmemente em defesa de sua comunidade – um testemunho vivo de suas estratégias vitoriosas de resistência e afirmação étnica.

Dessa forma, a trajetória histórica dos Tingui-Botó de Alagoas revela um povo que se recusou a desaparecer, mesmo quando as estruturas de poder tentaram apagá-lo. Desde o fim dos aldeamentos no século XIX – quando foram empurrados à invisibilidade e à perda territorial – até o reconhecimento contemporâneo de seus direitos, os Tingui-Botó trilharam um caminho marcado por resiliência e organização. Ao longo de mais de um século, reinventaram formas de resistir: ocultando-se sob a identidade de camponeses quando necessário, mas preservando zelosamente seus rituais e tradições; reemergindo no cenário público quando as oportunidades se apresentaram, munidos de uma forte identidade coletiva reconstruída; articulando alianças com antropólogos, indigenistas e povos irmãos (como os Kariri-Xocó) para ter voz perante o Estado.

---

[214] FUNAI REINAUGURA CASA DA FARINHA NA TERRA INDÍGENA TINGÜI BOTÓ, EM ALAGOAS. FUNAI 06 de jan. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/funai-reinaugura-casa-da-farinha-na-terra-indigena-tingui-boto-em-alagoas . Acesso em 15 de abr. de 2025.

Sua luta jurídica – passando do SPI à Funai, do Estatuto do Índio aos avanços da Constituição de 1988 – demonstra a importância da autoadvocacia indígena e do protagonismo na efetivação de direitos. Igualmente, a revitalização cultural conduzida por eles indica que a cultura não é algo estático do passado, mas sim um recurso político vital no presente: o Toré, o Ouricuri, a língua cerimonial e os saberes tradicionais foram e são armas poderosas na afirmação de "quem eles são" em seus próprios termos.

A história dos Tingui-Botó ilustra a máxima de que os povos indígenas são sujeitos da sua própria história. Apesar de todo o sofrimento imposto (espoliação de terras, esquecimento oficial, discriminação), eles ressignificaram a adversidade em força. Suas estratégias – das mais sutis, como transmitir um canto sagrado a uma criança, às mais contundentes, como ocupar escritórios da Funai dançando Toré em protesto – lograram inscrever o nome Tingui-Botó no mapa dos povos indígenas do Brasil. E essa é talvez a maior vitória: existirem enquanto povo, de pé, falando e sendo ouvidos, construindo futuro sem abrir mão do passado.

2.3 - As formas tradicionais de ensino e a formação da escola indígena

2.3.1 - Recuperação cultural e afirmação identitária

Concomitante à luta jurídica e política, os Tingui-Botó empreenderam, ao longo do século XX e início do XXI, um intenso processo de revitalização cultural. Elementos fundamentais de sua herança indígena, outrora praticados às ocultas, ganharam novo impulso e visibilidade, fortalecendo a identidade coletiva. Dentre esses elementos, destacam-se a ritualística (especialmente os rituais sagrados

Toré e Ouricuri), a medicina tradicional, a linguagem cerimonial e as expressões orais (cantos, narrativas míticas e conhecimentos tradicionais).

A recuperação cultural não foi um simples revival folclórico, mas sim uma estratégia consciente de resistência: ao reafirmar seus costumes e valores próprios, os Tingui-Botó distinguiram-se da sociedade envolvente e construíram uma base sólida para reivindicar seus direitos enquanto povo indígena distinto.

Neste contexto, os rituais do Toré e do Ouricuri ocupam o centro da vida cultural Tingui-Botó, assim como ocorre entre diversos povos do Nordeste. O Toré pode ser percebido como uma dança coletiva acompanhada de cantos sagrados, típica dos povos indígenas nordestinos. Trata-se de um ritual público (ou semipúblico) que reúne homens, mulheres e crianças em um círculo, ao som dos maracás, das flautas e dos cantos entoados em uníssono. Arruti destaca que o Toré funciona como elemento unificador entre os grupos indígenas da região, ainda que cada povo tenha variações próprias[215].

No caso dos Tingui-Botó, o Toré possui enorme importância pedagógica e social: é um mecanismo de educação das crianças na aldeia, transmitindo valores comunitários, história e espiritualidade de forma lúdica e participativa. Desde cedo os jovens aprendem as músicas e os passos do Toré, que podem ser praticados cotidianamente como forma de entretenimento entre eles e também apresentados a visitantes em ocasiões especiais. Entretanto, mesmo quando executado em contexto festivo ou diante de não indígenas, o Toré jamais perde seu caráter sagrado para os Tingui-Botó[216]. Como ressaltam os anciãos, “o

[215] ARRUTI, José Maurício Andion. A produção da alteridade: o toré e as conversões missionárias e indígenas. In: Paula Montero. (Org.). Deus na aldeia - missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. 381-426.

[216] FERREIRA, Ana Laura Loureiro. “Para outra geração”: Um estudo de Antropologia

Toré é sagrado mesmo nos momentos de brincadeira", ou seja, é sempre vivido com seriedade e respeito, pois conecta os participantes com os ancestrais e com a força espiritual da comunidade. Essa reverência contínua contribuiu para que o Toré permanecesse como símbolo maior da identidade Tingui-Botó ao longo das gerações.

Já o Ouricuri, é um ritual de caráter mais secreto e restrito, presente entre vários povos do nordeste. O termo designa tanto o ritual quanto o local de sua realização, geralmente uma mata fechada considerada sagrada. O Ouricuri envolve práticas espirituais profundas, incluindo retiro periódico, uso de uma linguagem ritual especial e observância de segredos. Em Alagoas, a prática do Ouricuri disseminou-se entre os Xucuru-Kariri, Kariri-Xocó, Tingui-Botó, Karapotó, Aconã e outros grupos culturalmente interligados. Entre os Tingui-Botó, há registros de que, mesmo nos períodos de maior opressão, as famílias se retiravam para o Ouricuri em intervalos regulares (trimestrais ou anuais), para celebrar suas crenças longe da vigilância dos brancos. Eram nesses momentos que podiam falar livremente sua língua ancestral, rezar conforme suas tradições e renovar os laços de parentesco ampliado que os uniam a outros povos indígenas. Assim, o Ouricuri funcionou como guardião da identidade e permitiu a esses indígenas cultivarem sua alteridade cultural em meio a uma sociedade que os pressionava à assimilação.

Neste sentido, o segredo impede que práticas sagradas sejam reduzidas a "folclore" ou espetáculo para não indígenas, mantendo seu significado original. Ao negar acesso a missionários, antropólogos ou agentes do Estado, os grupos indígenas afirmam controle sobre sua espiritualidade, recusando a lógica colonial de "explicar" ou

visual sobre crianças entre os Tingui-Botó. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CFCH, 2010.

"domesticar" o sagrado.

Para os Tingui-Botó, o segredo protege a comunicação com entidades ancestrais (encantados), que são consideradas guardiãs do território e da cultura. Revelar detalhes desse diálogo seria quebrar um pacto com os ancestrais. Ou seja, os espaços sagrados (como matas onde ocorre o Ouricuri) são protegidos pelo segredo, reforçando a ligação espiritual entre o povo, sua terra e sua história. Assim, acredita-se que a revelação do segredo invalidaria o ritual, pois sua força depende da manutenção de protocolos específicos e da não interferência externa. No mais, o pacto de silêncio entre os participantes fortalece a identidade coletiva, criando um sentimento de responsabilidade mútua pela preservação do sagrado.

Reesink relata que,

> (...) mesmo quando em apuros para serem reconhecidos pela Funai (sucessor do SPI), em uma época em que este órgão era dominado por coronéis autoritários com seus "critérios de indianidade" espúrios, os Tingui-Botó se sentiram extremamente incomodados pela exigência oficial de mostrar seu Ouricuri (com as palavras e danças secretas). Eles cederam em uma parte [Toré], mas não consentiram em abrir seu ritual e mostrar seu vocabulário. No fundo, entenderam que a integridade religiosa depende do respeito ao seu segredo, desvendá-lo significaria redefini-lo como profano e relegá-lo para um contexto cotidiano que nega sua pretensão essencial extraordinária. De certa forma, desvendar o segredo afetaria o cerne da sua constituição enquanto grupo. Então, a melhor escolha era resistir e manter a sua

> integridade, repelindo esse ataque a sua essência. Melhor não existir oficialmente do que pôr em perigo o próprio mecanismo da integração de sua existência enquanto categoria social[217].

Assim, o segredo não é um mero ocultamento de informações, mas uma condição estruturante do sagrado. Ele assegura que o contato com o divino permaneça puro, poderoso e restrito aos que compartilham um código cultural e ético. No contexto indígena nordestino, essa relação é também uma estratégia de sobrevivência: ao proteger o sagrado por meio do segredo, os povos resistem à assimilação, mantêm viva sua cosmologia e reafirmam sua existência como povos autônomos. Assim, o segredo não esconde — ele revela, de modo cifrado, a profundidade de uma espiritualidade que só faz sentido dentro de seu próprio universo simbólico.

Outra dimensão fundamental da cultura Tingui-Botó é a medicina tradicional e os saberes de cura. Como em muitas sociedades indígenas, o papel do *pajé* (xamã) sempre foi central na comunidade, não só no âmbito espiritual, mas também como guardião de conhecimentos terapêuticos sobre plantas medicinais, rezas e rituais de cura. José Botó, mencionado anteriormente, era reconhecido como curandeiro e pajé – indicações de que dominava técnicas de cura tradicionais que atraíam até mesmo não indígenas em busca de tratamento. Esses conhecimentos incluem o uso de ervas da mata para chás, infusões, garrafadas, banhos e defumações, utilizados para tratar desde males físicos (feridas, febres, picadas) até espirituais (quebranto, mau-olhado). Durante os anos de invisibilidade, a medicina indígena era, na prática, o único recurso de

[217] REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste In ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (orgs.). Índios do Nordeste: temas e problemas 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 359-406. pg. 392-393.

saúde na comunidade, dada a ausência do Estado. Relatos colhidos na década de 1980 mostram que os Tingui-Botó não dispunham de posto de saúde e, quando adoeciam, buscavam assistência "no que existe na região" – ou seja, nos limitados serviços públicos ou, na maioria das vezes, recorriam aos remédios caseiros e às práticas do pajé[218].

A preservação dessa medicina foi, assim, vital para a sobrevivência física e cultural do grupo. Além disso, os saberes tradicionais de cura guardam íntima relação com a espiritualidade e o território: o conhecimento das plantas do bioma Caatinga/Mata Atlântica, transmitido pelos mais velhos, reforça a ligação do povo com sua terra e seus ancestrais. Mesmo após certo acesso a serviços de saúde públicos nas últimas décadas (como discutido adiante), os Tingui-Botó continuam valorizando sua medicina tradicional, integrando-a aos novos contextos. Hoje, o pajé e as rezadeiras colaboram com os agentes de saúde indígenas para assegurar que práticas como benzeduras, partos tradicionais e uso de ervas sejam respeitadas no atendimento, num exemplo de interculturalidade na saúde.

Um dos aspectos mais desafiadores da recuperação cultural dos Tingui-Botó diz respeito à língua indígena. Tal como muitos povos do Nordeste, os Tingui-Botó perderam o uso cotidiano de um idioma nativo ao longo das gerações – resultado do processo histórico de colonização e missões religiosas, que impôs o português como língua dominante. Entretanto, elementos da antiga língua Kariri foram preservados de forma fragmentada, sobretudo em contextos cerimoniais. Os povos Kariri do baixo São Francisco (Kariri-Xocó, Xucuru-Kariri, Tingui-Botó) descendem de falantes de línguas da família Kariri (tronco Macro-Jê), entre as quais se identifica a língua *Dzubukuá* (registrada por linguistas como um dos dialetos Kariri).

[218] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985.

Atualmente, nenhum membro da comunidade é falante fluente dessa língua como primeira língua; contudo, diversos termos e cânticos cerimoniais em Dzubukuá foram mantidos e transmitidos pelos mais velhos no contexto do Ouricuri. Para realizar plenamente o ritual sagrado, é necessário entoar orações e cantos em língua indígena – considerados a *língua sagrada* de comunicação com os encantados. Assim, os Tingui-Botó empregam em seus rituais certas palavras e expressões de origem Kariri, cujo significado foi passado pelos antepassados. Essa prática cerimonial tem um duplo efeito: de um lado, conecta os participantes às suas raízes linguísticas e espirituais, garantindo continuidade à tradição; de outro, demarca fronteiras identitárias, já que somente os iniciados compreendem tais palavras, reforçando a coesão interna do grupo.

Conscientes da importância desse patrimônio linguístico, os Tingui-Botó manifestam grande preocupação em preservar e revitalizar sua língua ancestral. Os anciãos, em particular, esforçam-se em ensinar às novas gerações o vocabulário ritual que conhecem, e apoiam iniciativas de registro linguístico[219].

Nos últimos anos, essa preocupação ganhou um aliado institucional: a escola indígena da aldeia passou a incluir conteúdo de língua e cultura indígena em seu currículo. A introdução de aulas específicas, onde se ensinam às crianças palavras Kariri e cantos tradicionais, é vista como fundamental para que a língua não só não se perca, como se fortaleça[220]. Embora o desafio de reverter a perda linguística seja enorme, essas ações têm produzido resultados simbólicos importantes – por exemplo, jovens já conseguem entoar partes dos cantos do Toré e do Ouricuri no

[219] SILVA, Fernanda Andrade. Os Sons Tingui-botó: Cultura e identidade indígena em Alagoas. São Cristóvão-SE: UFS, 2020.
[220] ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TINGUI-BOTÓ. Projeto Político Pedagógico. Feira Grande: 2023.

idioma original, algo que não ocorria décadas atrás.

No tocante às tradições orais de modo mais amplo, os Tingui-Botó também empreendem uma contínua valorização de seus mitos, histórias e músicas tradicionais. Durante o longo período em que sua identidade precisava ser resguardada, muito do conhecimento histórico e mítico foi transmitido oralmente nas conversas familiares e nas ocasiões rituais. Narrativas sobre a origem do mundo e do seu povo, lendas de entidades protetoras e mesmo memórias das lutas pretéritas foram sendo contados de avós para netos, mantendo viva a memória coletiva. Com o renascimento identitário pós-1980, esses saberes ganharam novos espaços de expressão. Os cantos sagrados do Toré, por exemplo, contêm referências poéticas à natureza, aos antepassados e aos ensinamentos morais, funcionando como verdadeiras "bibliotecas orais". Há cantos que falam sobre a vida, outros sobre a lua, animais e religião, conforme a temática que os pajés e musicistas julgam relevante transmitir. Ao entoar esses cantos, os Tingui-Botó não estão apenas realizando um ritual, mas também recontando sua ancestralidade e reafirmando sua visão de mundo.

Nesse sentido, o Toré e o Ouricuri são momentos privilegiados de ensino oral: neles se evoca, por meio das músicas e danças, todo um complexo de conhecimentos tradicionais (como técnicas agrícolas propiciatórias, ética comunitária, relações com a fauna/flora etc.). Conforme registrado por Clóvis Antunes e também observados em visitas de campo junto à comunidade, os Tingui-Botó procuram transmitir aos menores todos os seus rituais aprendidos com pais e avós, na tentativa de conservar sua identidade cultural. Essa pedagogia informal – centrada na oralidade e na experiência – complementa hoje a educação escolar formal e assegura que a "alma" da cultura Tingui-Botó prospere.

Importante frisar que a recuperação cultural empreendida pelos

Tingui-Botó tem caráter dinâmico e adaptativo. Eles não vivem isolados no tempo: interagem com a sociedade envolvente e utilizam novas ferramentas para difundir sua cultura. Por exemplo, os jovens indígenas têm produzido registros audiovisuais de seus cantos e rituais, compartilhando em mídias sociais para afirmar o orgulho étnico e educar os não indígenas sobre sua identidade. Projetos culturais, como o desenvolvido por Fernanda Andrade Silva sobre "Os sons Tingui-Botó[221]", têm colaborado para documentar cantos tradicionais e histórias, fortalecendo a autoestima da comunidade e servindo de material pedagógico. Dessa forma, tradição e contemporaneidade se encontram: a cultura Tingui-Botó, longe de estagnada, revela grande vitalidade e capacidade de reinvenção, mesclando o legado ancestral com as necessidades do presente.

2.3.2 - A Luta pela Educação Escolar Tingui-Botó e sua Fundamentação Jurídica

O povo indígena Tingui-Botó, enfrentou um longo processo de mobilização até conquistar sua própria escola. Até o início da década de 1980, as crianças Tingui-Botó somente frequentavam a escola pública local junto com os não indígenas, onde sofriam discriminação e pressão para revelar aspectos de sua cultura secreta (como os rituais do Ouricuri), como relata a Comissão Pro-Índio de São Paulo, transcrita por Antunes.

> Os índios se queixaram de que o segredo do ritual é escarnecido ao mesmo tempo que objeto de curiosidade e de que as

[221] SILVA, Fernanda Andrade. Os Sons Tingui-botó: Cultura e identidade indígena em Alagoas. São Cristóvão-SE: UFS, 2020.

> crianças são pressionadas na escola para revelá-lo. Manifesta-se assim discriminação na escola do lugarejo, e os índios reivindicam uma escola só para eles. Esta deveria ser tarefa da FUNAI que até agora não instalou um posto indígena no local[222].

Diante disso, as lideranças Tingui-Botó passaram a reivindicar uma escola exclusiva na aldeia, de modo a proteger suas crianças do preconceito e garantir uma educação adequada à sua realidade cultural. Após a intensa luta política já relatada – incluindo viagens de representantes indígenas a Brasília para pressionar as autoridades – a primeira escola indígena Tingui-Botó foi enfim estabelecida pelo governo estadual em 1989[223]. Nascia assim a Escola Estadual Indígena Tingui-Botó, a primeira escola própria da comunidade, fruto da organização indígena local e parte de suas conquistas na retomada de direitos. Inicialmente ofertando as séries iniciais do ensino fundamental, essa escola marcou o início de um novo capítulo na história educacional do povo Tingui-Botó, consolidando a educação escolar como mais uma dimensão de sua luta por reconhecimento e autonomia cultural.

Desde sua implantação em 1989, a Escola Estadual Indígena Tingui-Botó tem enfrentado sérias limitações de infraestrutura e recursos. Passadas mais três décadas, a estrutura física da escola permaneceu praticamente a mesma, sem reformas significativas, o que levou a uma deterioração acentuada do prédio.

---

[222] ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg. 44.

[223] LUIZ, Edvaldo. A Educação Escolar Indígena Entre os Tingui-Botós. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2020.

No entanto, após um extenso período de espera, durante o qual as aulas eram ministradas de maneira inadequada em um antigo prédio que abrigava um posto de saúde, a Secretaria de Estado de Educação implementou uma reforma na escola da comunidade indígena. Apesar disso, a ampliação resultou apenas na adição de duas novas salas, totalizando quatro espaços destinados ao ensino. Assim, atualmente, a instituição oferece educação infantil e ensino fundamental I, operando nos turnos matutino e vespertino e atendendo a um total de 38 alunos, sendo 18 na educação infantil e 20 no ensino fundamental I[224].

É importante ressaltar que não há uma separação entre as crianças, o que resulta em um formato de ensino multisseriado, com seis turmas agrupadas em um único ambiente. Além disso, as salas de aula carecem de ar-condicionado, e, mesmo após a reforma, persistem problemas relacionados à tubulação de esgoto, o que compromete a infraestrutura da escola. Contudo, há um problema que se sobressai, alunos que cursam o ensino fundamental II e o ensino médio são obrigados a frequentar instituições localizadas no município, e, além de terem seu direito constitucional a educação escolar diferenciada negado, enfrentam um desafio adicional: o transporte escolar costuma não estar disponível frequentemente, o que limita ainda mais o acesso à educação para esses estudantes.

Ao menos deste 2015, docentes indígenas relatam que o material distribuído pelo estado não é adequado à educação indígena, sendo necessário adaptá-lo por conta própria. Entretanto, por falta de formação específica, esses educadores sentem insegurança sobre como adequar os conteúdos corretamente, e trabalham mais por amor à comunidade do que por reconhecimento profissional, já que não

[224] FPI SÃO FRANCISCO. Relatório da 14ª etapa da Fiscalização Preventiva Integrada da Bacia do Rio São Francisco em Alagoas - Equipe 10: Comunidades Tradicionais e Patrimônio Cultural. MPF: 2024.

existem carreiras ou concursos específicos para professores indígenas em Alagoas[225].

Um dos principais objetivos da comunidade Tingui-Botó ao lutar por sua escola era garantir que o ensino contemplasse sua própria cultura, língua e tradições. No modelo convencional das escolas não indígenas, a identidade dos povos originários era ignorada ou tratada de forma estereotipada, contribuindo para a perda da "essência" indígena no processo educativo. Por isso, desde o início a comunidade buscou construir um currículo diferenciado, alinhado às orientações nacionais de interculturalidade e bilinguismo para a educação escolar indígena. Atualmente, além das disciplinas regulares comuns, a Escola Tingui-Botó reserva um tempo semanal dedicado à cultura local: todas as sextas-feiras, os professores ministram aulas sobre a história do povo Tingui-Botó, seus costumes, crenças e tradições, incluindo cantos e danças tradicionais como o Toré. Nesses momentos, também são introduzidos elementos da língua ancestral Dzubukuá, ensinando às crianças palavras e expressões de seus antepassados[226]. Essa iniciativa busca resgatar a memória linguística e fortalecer o orgulho étnico entre os jovens.

Entretanto, a inserção plena da cultura Tingui-Botó no currículo enfrenta limitações práticas. Por falta de pessoal qualificado, a escola não dispõe de um professor indígena exclusivamente dedicado ao ensino da língua e cultura tradicionais, acumulando essa função entre os poucos docentes existentes. Como resultado, os conteúdos culturais

---

[225] FARIAS, Michelle. Falta de estrutura ameaça educação de crianças indígenas em Alagoas. G1. 17 de jun. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indígenas-em-alagoas.html. Acesso em: 17 de abr. 2025

[226] LUIZ, Edvaldo. A Educação Escolar Indígena Entre os Tingui-Botós. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2020.

acabam restritos a um único dia por semana, quando o ideal, segundo a comunidade, seria integrá-los transversalmente em toda a grade escolar. Também faltam materiais pedagógicos específicos sobre a cultura Tingui-Botó. Os educadores locais costumam elaboram suas próprias cartilhas ou adaptam conteúdos, sem apoio técnico do Estado. Apesar dessas dificuldades, a presença da cultura indígena na escola já representa um avanço significativo. Nas aulas de história local, por exemplo, os alunos aprendem sobre a origem da etnia, os heróis ancestrais e as lutas de seu povo, em contraste com a visão eurocêntrica predominante nos livros didáticos convencionais.

Além disso, a escola passou a ser um espaço de celebração da identidade: datas importantes como o Dia dos Povos Indígenas, os festejos do Ouricuri e do Toré são comemorados com a participação de toda a comunidade escolar, reforçando o vínculo entre saberes tradicionais e conhecimento acadêmico. Essa experiência de educação intercultural – onde se ensina tanto a ler e escrever no mundo do "branco" quanto a valorizar o "ser indígena" e seus saberes – tem mostrado às novas gerações Tingui-Botó que é possível transitar entre dois mundos sem renunciar à sua identidade.

Assim, embora ainda modesta e carente de apoio, a inserção curricular da cultura Tingui-Botó tem sido uma ferramenta fundamental de empoderamento e preservação cultural dentro da escola, pois desde os primórdios da luta pela escola, as lideranças Tingui-Botó – caciques, pajés, conselheiros e professores da comunidade – tiveram papel central na formulação e defesa de um projeto pedagógico alinhado aos interesses do povo. já em 1980, o cacique Adalberto Ferreira e o pajé João Ferreira destacavam a importância de uma educação diferenciada: ao exigir uma escola exclusiva para as crianças indígenas, argumentavam que assim elas não seriam ameaçadas ou constrangidas a revelar seus "segredos e tradições" aos não indígenas. Essa visão de

proteger a integridade cultural por meio da escola motivou a comunidade a buscar parcerias e formação específica.

Com o apoio de organizações indigenistas e da Comissão Pró-Índio de Alagoas e de São Paulo, lideranças Tingui-Botó passaram a articular encontros e intercâmbios com outros povos da região, trocando experiências educativas. Documentos históricos mostram que, já no I Encontro Estadual de Indígenas de Alagoas (1980)[227], os representantes indígenas reivindicaram explicitamente a melhoria da educação nas aldeias e a participação de seus caciques e pajés na orientação pedagógica.

Na prática cotidiana da Escola Tingui-Botó, os professores indígenas vêm atuando como guardiões e mediadores desse projeto próprio. Muitos deles são membros da comunidade que, mesmo sem formação superior inicial, abraçaram a missão de ensinar seus parentes. Eles elaboram projetos político-pedagógicos que refletem as necessidades locais, incluindo componentes curriculares de história e língua Tingui-Botó. Também pressionam as autoridades por capacitação continuada e reconhecimento profissional dos docentes indígenas. Como resultado dessas mobilizações, alguns avanços ocorreram, ainda que lentamente: houve oferta de cursos de formação para professores indígenas em colaboração da Uneal (Universidade Estadual de Alagoas)[228], e professores da escola indígena puderam participar de oficinas sobre educação intercultural promovidas pela Secretaria de Educação Estadual.

Essa persistência na cobrança de direitos reflete a compreensão, por parte das lideranças, de que a educação escolar é parte essencial de seu projeto de autonomia. Os professores indígenas atuam não só em sala

[227] ANTUNES, Clóvis. Índios de Alagoas: Documentário. Maceió: Edufal, 1984. pg.145-146

[228] PROLIND, CLIND e PARFOR.

de aula, mas também politicamente – participando de conferências de educação indígena, exigindo inclusão nos planos educacionais e denunciando o descaso. Em diálogos, eles enfatizam que querem uma "escola do nosso jeito", gerida pela comunidade e orientada pelos valores Tingui-Botó.

Esse engajamento ativo das lideranças e educadores Tingui-Botó tem sido vital para manter viva a proposta de um ensino diferenciado, mesmo diante das adversidades. A cada ano, durante a Semana dos Povos Indígenas, os representantes Tingui-Botó aproveitam a visibilidade para pautar suas demandas educacionais, reforçando junto ao poder público que sua escola precisa de condições dignas e de respeito à sua singularidade cultural. Em resumo, a atuação das lideranças e professores Tingui-Botó transcende a sala de aula: eles são defensores de um projeto pedagógico próprio, construído coletivamente como parte do movimento mais amplo de afirmação da identidade e dos direitos indígenas em Alagoas.

Assim, a trajetória de implantação e manutenção da educação escolar Tingui-Botó foi e continua sendo marcada por inúmeros obstáculos. Um dos desafios iniciais, como visto, foi enfrentar o preconceito e a incompreensão da sociedade envolvente e de órgãos oficiais. No começo dos anos 1980, quando os Tingui-Botó reivindicaram reconhecimento, houve questionamentos acerca de sua "autenticidade" indígena – reflexo do racismo estrutural. Em 1981, como exemplificamos anteriormente, emissários da comunidade relataram que um representante da FUNAI, ao recebê-los em Brasília, duvidou que fossem indígenas de verdade porque "eram iguais aos habitantes de Brasília", insinuando que indígenas de Alagoas estariam demasiado assimilados para merecer direitos.

Essa visão discriminatória – de que indígenas nordestinos não seriam "índios puros" – gerou atrasos no atendimento de suas demandas

por terra e educação, e precisou ser vencida por meio da resistência e afirmação identitária do grupo. Também a população regional, durante muito tempo, olhou com desconfiança a mobilização Tingui-Botó. Crianças da aldeia relatam sofrer zombarias e bullying na escola municipal antes da criação da escola indígena, o que tornava o ambiente escolar hostil e excludente.

No campo institucional, a falta de apoio governamental consistente se mostrou outro grande entrave. Embora a Constituição de 1988 tenha atribuído competência compartilhada à União e estados para a educação indígena, na prática o governo estadual de Alagoas demorou a prover os recursos necessários. Como afirma Jorge Vieira (Coordenador Regional do CIMI em Alagoas) todos os Estados assumiram a responsabilidade de gerir as escolas indígenas após 1988, mas muitos o fizeram sem capacitação técnica nem investimento adequado[229]. No caso de Alagoas, isso resultou em escolas indígenas funcionando de forma ainda mais precária: currículos pouco diferenciados, carência de materiais específicos e infraestrutura abandonada.

A ausência de políticas de formação e carreira para docentes indígenas também constitui uma dificuldade estrutural. Ainda hoje, os professores da Escola Tingui-Botó são contratados como "monitores" temporários, sem estabilidade ou plano de carreira, o que gera alta rotatividade e insegurança profissional.

Como síntese desse processo, se estabeleceu um estado de coisas que reflete uma insegurança jurídica. Todos os professores e trabalhadores do serviço de apoio da Escola são indígenas da própria etnia (reconhecidos por meio de um documento conhecido por Carta de

[229] FARIAS, Michelle. Falta de estrutura ameaça educação de crianças indígenas em Alagoas. G1. 17 de jun. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html. Acesso em: 17 de abr. 2025.

anuência emitida pela liderança pajé ou cacique, que é aceito pelo governo estadual), remunerados pelo Estado, mas sem reconhecimento de qualquer vínculo. A situação se repete em relação aos professores. Tal situação de precariedade, aparentemente é sustentada pelas articulações políticas desenvolvidas pela comunidade.

Em 2021, o Governo do Estado de Alagoas, visando resolver a situação dos professores indígenas contratados precariamente (sem concurso ou qualquer tipo de processo seletivo), incluiu vagas para Professores das Escolas Indígenas no concurso Edital nº 1 – SEDUC/AL, de 2021[230].

Ainda que o concurso tenha feito referência a necessidade de que, para assumir a vaga, o candidato aprovado tenha que ter a carta de anuência da liderança indígena da tribo, por não garantir a vaga de professor indígena exclusivamente para indígenas o referido concurso é contestado veementemente pelas lideranças indígenas. Frisa-se que o concurso ocorreu como disposto no edital e quase nenhum indígena obteve aprovação, a exceção foi a de uma indígena da etnia Karapotó que, no entanto, foi aprovada para a Escola localizada na comunidade dos Tingui-Botó.

As lideranças indígenas Tingui-Botó, a exemplo de outras etnias do Estado de Alagoas, anunciaram que não emitiriam carta de anuência para nenhum dos aprovados no concurso da educação, nem mesmo para a indígena de outra etnia aprovada no concurso. As justificativas para a negativa foram que as exigências do edital não contemplam a realidade dos indígenas. A formação requerida pelo edital (apenas a graduação

[230] ALAGOAS. SEPLAG SEDUC. EDITAL Nº 1. Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Professor da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. 6 de jul. de 2021. Disponível e: <https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/SEDUC_AL_21/arquivos/ED_SEDUC_AL_21_ABERTURA.PDF>. Acesso em 17 de abr. de 2025.

universitária comum) e pela carreira do magistério no Estado de Alagoas não contempla as especificidades das comunidades indígenas, o que estaria ferindo o direito a uma educação escolar diferenciada.

Verifica-se que, dada a não-existência, no Estado de Alagoas, de uma carreira específica para o magistério indígena (questão que iremos abordar mais à frente), diversos indígenas são impedidos de assumir tarefas educacionais no âmbito da educação escolar indígena. Visando construir as condições necessárias à criação da carreira do Magistério Indígena, os povos indígenas de Alagoas, articulados no Fórum Permanente de Educação Indígena de Alagoas (FEPEEIND), fizeram mobilizações, entre elas uma reunião na Sede do Ministério Público Federal em Alagoas[231].

Como resultado dessas articulações, foram protocolados dois projetos de Lei Ordinária, o primeiro, de autoria da Deputada Estadual Fátima Canuto (MDB) um projeto de lei (nº 395/23), que está tramitando na Assembleia Legislativa de Alagoas (ALE), autorizando o Governo do Estado a criar a carreira de professor indígena no quadro do Magistério Público de Alagoas, além de outras providências[232]. O outro projeto de lei (nº 1077/24), de autoria do Deputado Estadual Ronaldo Medeiros (PT), trata, além da criação do cargo de professor indígena do magistério público de Alagoas, da criação do cargo de professor quilombola[233]. Soma-se a essas iniciativas o requerimento de

[231] MPF. MPF dá início a diálogo para construção de política de educação indígena em Alagoas. 24 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-da-inicio-a-dialogo-para-construcao-de-politica-de-educacao-indigena-em-alagoas. Acesso em 17 de abr. de 2025.

[232] ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. PROJETO DE LEI ORDINÁRIA nº 395 de 2023. Disponível em: < https://sapl.al.al.leg.br/materia/10458>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

[233] ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. PROJETO DE LEI ORDINÁRIA nº 1077 de 2024. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/materia/12475>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

Medeiros para A marcação de audiência pública especial dedicada a discussão sobre a "criação do cargo de professor(a) indígena em Alagoas"[234]. Todos os projetos e o requerimento estão ainda tramitando na Assembleia Legislativa de Alagoas.

Outro desafio importante é a manutenção da autonomia frente às políticas educacionais padronizadas. A escola indígena, por estar vinculada à rede estadual, muitas vezes é pressionada a cumprir metas e currículos uniformes, pouco compatíveis com o tempo próprio da comunidade. Por exemplo, calendários escolares rígidos desconsideram eventos culturais como o Ouricuri, forçando os alunos a conciliá-los com provas e aulas. Adicionalmente, restrições orçamentárias crônicas limitam iniciativas locais – como a criação de uma horta comunitária na escola ou a construção de uma oca pedagógica – que enriqueceriam o aprendizado contextualizado, mas carecem de recursos financeiros.

Vale mencionar a luta contínua contra a morosidade burocrática. Mesmo quando há compromissos firmados (por exemplo, promessas de reforma da escola via planos do governo estadual), a execução esbarra em trâmites lentos e na falta de prioridade política. Lideranças narram casos de ofícios sem resposta, projetos parados e visitas técnicas que nada resolvem, gerando frustração. Apesar dessas dificuldades, o povo Tingui-Botó persevera: transformaram a escola em trincheira de resistência, usando as dificuldades como combustível para reforçar a união comunitária em prol da educação. Como resultado, a escola permanece de pé graças à resiliência coletiva, ainda que o contexto adverso torne sua caminhada mais árdua. Os desafios – preconceito, descaso governamental e precariedade – são enfrentados cotidianamente, na esperança de que a soma de pequenas vitórias leve

[234] ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. REQUERIMENTO nº 532 de 2024. Disponível em: < https://sapl.al.al.leg.br/materia/11686>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

à garantia plena do direito à educação diferenciada e de qualidade para as futuras gerações Tingui-Botó.

A conquista e a manutenção da educação escolar indígena pelos Tingui-Botó encontram respaldo em um conjunto de legislações e diretrizes específicas no ordenamento jurídico brasileiro, fruto de décadas de luta dos povos indígenas em âmbito nacional. Como visto, a Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer, em seu artigo 231, os direitos dos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como às terras que tradicionalmente ocupam. No campo educacional, a CF/1988 também inovou ao assegurar, no artigo 210 §2º, que o ensino fundamental nas comunidades indígenas deve ser ministrado em língua portuguesa *"(...) e também nas línguas maternas indígenas e processos próprios de aprendizagem***"**. Essa garantia constitucional estabeleceu o princípio da educação escolar bilíngue e intercultural, rompendo com a antiga política assimilacionista. Com base nesses preceitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) dedicou um capítulo à educação escolar indígena. O artigo 78 da LDB determina que a União, em colaboração com órgãos de assistência aos indígenas, desenvolva programas integrados de ensino voltados aos povos indígenas, assegurando-lhes uma educação adequada às suas peculiaridades culturais e linguísticas. Essa legislação regulamentou os dispositivos constitucionais, consolidando o direito dos indígenas a uma escola diferenciada e reforçando o dever do Estado em prover apoio técnico e financeiro para tanto.

Na esteira da LDB, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução estabeleceu princípios fundamentais para essas escolas, como a gestão comunitária, a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais e a adequação

curricular às realidades de cada povo. Entre os objetivos explicitados pelo Plano Nacional de Educação já em 2001 estava "*assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no projeto pedagógico quanto no uso de recursos financeiros públicos, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões*[235]".

Dessa forma, as comunidades têm o direito de participar ativamente da definição do currículo, do calendário escolar e da gestão administrativa de suas escolas, de modo que estas reflitam seus projetos societários. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena[236] reforçaram esses pontos, destacando que os projetos educativos dos povos indígenas devem ser fundamentados nos princípios da especificidade étnica, do bilinguismo/multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade, valorizando as línguas nativas e os conhecimentos tradicionais dentro da escola. Esses documentos orientadores amparam, por exemplo, a iniciativa da escola Tingui-Botó de ensinar conteúdos culturais e língua indígena – prática alinhada com o direito a um currículo próprio.

Outra referência importante é a já citada Convenção 169 da OIT que em seu artigo 27 enfatiza que a educação dos povos indígenas deve ser desenvolvida com sua participação, incorporando sua história, valores, técnicas e outras aspirações sociais, econômicas e culturais.

---

[235] BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 14 nov. de 2024.

[236] BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=> Acesso em 16 de Novembro de 2024.

2.4 - A questão da primazia/exclusividade do professor indígena na efetivação dos direitos educacionais indígenas

Nesta seção, os termos são empregados nos seguintes sentidos: (a) primazia docente indígena: regra de preferência qualificada segundo a qual a docência e a condução pedagógica das escolas indígenas devem ser exercidas predominantemente por professores indígenas pertencentes à comunidade/etnia atendida; (b) exclusividade docente indígena: objetivo normativo de máxima densidade — a ser alcançado progressivamente — pelo qual, existindo quadro formado e disponível, as funções docentes permanentes são providas por professores indígenas da própria comunidade, admitindo-se exceções transitórias, justificadas e pactuadas; (c) autodeterminação educacional: autonomia interna e protagonismo para definir prioridades, participar da formulação, execução e avaliação e, quando possível, controlar instituições e processos educativos; (d) consulta e consentimento: a consulta livre, prévia e informada (em boa-fé e por meio de instituições representativas) é garantia procedimental orientada à obtenção de acordo; o consentimento constitui exigência reforçada em hipóteses específicas, sem configurar um veto geral abstrato.

Com essas definições, a "exclusividade" será tratada como horizonte jurídico-político de efetivação da educação diferenciada; e a "primazia", como regra imediatamente exigível. Ambas estruturam uma arquitetura de deveres estatais (formação, carreira, materiais, avaliação e governança participativa) destinada a reduzir assimetrias históricas entre sistemas de ensino e povos indígenas, prevenindo leituras assimilacionistas.

2.4.1 - Marcos Jurídicos no Brasil e Internacionalmente

Como visto, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma ao reconhecer os direitos educacionais e culturais dos povos indígenas, deslocando a escola do registro histórico da integração compulsória para o âmbito dos direitos fundamentais. Nesse marco, a educação escolar indígena passa a ser compreendida como direito à diferença — articulado à preservação das línguas, dos modos próprios de aprender e das formas de organização social — e impõe ao Estado deveres de proteção e promoção, e não mera faculdade de "assistência".

Esses preceitos constitucionais estabelecem que a educação escolar indígena deve ser diferenciada e adequada às realidades socioculturais de cada povo, com respeito às línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem. A dimensão dogmática desse comando é inequívoca: trata-se de parâmetro de validade das políticas educacionais e de obrigação positiva de conformação institucional (currículo, avaliação, calendário, materiais didáticos, gestão escolar e formação docente), sob pena de reintroduzir, na escola, a lógica assimilacionista que a Constituição buscou superar.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB) detalha os contornos da educação escolar indígena conforme a Constituição. O art. 78 da LDB explicita que a União, em colaboração com órgãos de apoio à cultura e aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Os objetivos desses programas incluem: (i) recuperar as memórias históricas dos povos indígenas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e ciências; e (ii) garantir a essas comunidades o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outros povos, indígenas e não indígenas.

Em seguida, o art. 79 da LDB estabelece que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino dos Estados e Municípios na oferta da educação escolar indígena. Esse dispositivo deve ser lido no horizonte do federalismo cooperativo e do regime de colaboração: a diferenciação não se realiza apenas por norma, mas por capacidades estatais (financiamento, formação, produção de materiais, assistência técnica e governança). Assim, o apoio federal não se reduz a política contingente, mas integra um dever jurídico de cooperação federativa para garantir a efetividade do direito.

Além da Constituição e da LDB, o Brasil conta com diretrizes educacionais específicas para a educação indígena. as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CEB nº 5/2012), reforçam os princípios da especificidade, interculturalidade, bilingüismo/multilinguismo e territorialidade comunitária na organização das escolas indígenas. As DCNEI reconhecem o protagonismo indígena na educação: resultaram de um processo participativo com ampla presença de educadores indígenas e têm caráter mandatório na promoção de projetos político-pedagógicos alinhados à realidade de cada povo.

Dentre os objetivos explicitados nas DCNEI, destacam-se: orientar os sistemas de ensino na construção de normas que consolidem a educação escolar indígena como um projeto orgânico e específico em todos os níveis da educação básica, assegurar que os princípios da especificidade cultural, do bilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades (valorizando suas línguas e saberes tradicionais) e zelar para que o direito à educação diferenciada seja garantido com qualidade e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Tais diretrizes, em consonância com a LDB, deixam claro que a educação indígena deve ser concebida de forma distinta da educação regular, com conteúdo, métodos e gestão apropriados a cada comunidade.

No âmbito das políticas nacionais, merece menção o Plano Nacional de Educação (PNE). Desde o PNE de 2001, metas específicas foram traçadas para a educação indígena, incluindo a universalização das diretrizes da política nacional de educação escolar indígena, o reconhecimento e fortalecimento de experiências de educação diferenciada já em curso e a garantia de autonomia das escolas indígenas quanto ao projeto pedagógico e à gestão de recursos, com plena participação da comunidade indígena nas decisões escolares.

Essas diretrizes políticas corroboram a ideia de que a comunidade indígena deve ocupar o centro do planejamento e execução de sua educação, com o Estado atuando em apoio e jamais substituindo seu protagonismo. Ou seja, o arcabouço jurídico-normativo interno — da Constituição às diretrizes do CNE — consagra o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, diferenciada e intercultural, que pressupõe forte participação comunitária e respeito absoluto à identidade cultural de cada povo.

Paralelamente, instrumentos jurídicos internacionais ratificados pelo Brasil reforçam e ampliam esses direitos. A já comentada Convenção nº 169 da OIT, dedica vários dispositivos à educação indígena. O art. 27 da Convenção estabelece que os programas educacionais destinados aos povos indígenas devem ser elaborados e aplicados em cooperação com eles, atendendo a suas necessidades específicas e incorporando sua história, conhecimentos e técnicas próprias. Tal artigo determina ainda que se deve transferir progressivamente para os povos indígenas a responsabilidade pela realização desses programas educacionais, sempre que adequado, o que

implica capacitar e formar membros dessas comunidades para assumir a função docente e administrativa das escolas.

No mesmo sentido, a Convenção reconhece o direito dos povos indígenas de criarem suas próprias instituições de educação, desde que respeitados os parâmetros mínimos definidos em lei, cabendo aos governos facilitarem os recursos apropriados para esse fim. O art. 28 da Convenção determina que, sempre que possível, as crianças indígenas sejam alfabetizadas em sua língua materna ou na língua por elas mais usada, e que sejam tomadas medidas para preservar e promover o desenvolvimento das línguas indígenas.

Em conjunto, esses dispositivos internacionais afirmam um princípio de autonomia e protagonismo educacional: cabe aos próprios povos indígenas estabelecerem prioridades, participar da formulação, execução e avaliação dos programas e, sempre que possível, controlar seus sistemas e instituições educativas, em consonância com suas culturas e línguas. Trata-se de autonomia interna no campo educacional, compatível com a ordem estatal, cujo núcleo consiste em assegurar participação efetiva e controle comunitário sobre a direção do processo educativo, neutralizando deriva assimilacionista.

Também a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), embora não vinculante juridicamente, é uma importante referência interpretativa, adotada pelo Brasil. Em seu art. 14, a Declaração proclama que

> 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.

> 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
> 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma[237].

Esse artigo reflete diretamente a ideia de que a educação escolar indígena deve estar sob controle das comunidades, na sua própria língua e segundo suas práticas pedagógicas tradicionais. A Declaração ainda conclama os Estados a tomarem medidas eficazes, em conjunto com os povos indígenas, para que as crianças indígenas, inclusive aquelas fora de suas comunidades, tenham acesso à educação em sua própria cultura e língua. Portanto, no plano internacional, há um consenso de que o direito à educação dos povos indígenas envolve necessariamente educação diferenciada, bilíngue e gerida por eles próprios, o que pressupõe a presença de professores indígenas formados no seio das comunidades.

Em síntese, o marco jurídico nacional e internacional assegura aos povos indígenas um direito educacional específico, que combina igualdade de acesso com reconhecimento da diferença e exige participação, adequação cultural e proteção das línguas. Nessa moldura, a primazia do professor indígena da própria comunidade aparece como regra de efetivação imediata; e a exclusividade — quando houver

[237] ONU. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em 12 de nov. 2024.

condições materiais e quadro formado — como objetivo de máxima densidade, a ser alcançado progressivamente por meio de deveres estatais de formação, carreira, materiais e gestão. São, portanto, categorias (preferência e horizonte) que devem ser lidas em conjunto com o dever estatal de viabilização material da diferença.

2.4.2 - Interculturalidade e a Centralidade do Professor Indígena da Própria Etnia

A necessidade de que a docência nas escolas indígenas seja exercida preferencialmente por membros da própria etnia e comunidade dos alunos decorre do próprio desenho jurídico da educação diferenciada: trata-se de condição de possibilidade para a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo e a realização de processos próprios de aprendizagem. Essa primazia não é um enunciado identitário abstrato, mas um critério de conformidade pedagógica e institucional, cuja efetivação pressupõe políticas públicas de formação, carreira e gestão escolar culturalmente referenciada.

A introdução da escola no modelo ocidental na comunidade provoca impactos culturais que só podem ser manejados adequadamente se houver sensibilidade interna. Queiroz, por exemplo, observa que um professor indígena nunca ocupará exatamente o lugar do xamã/pajé na estrutura tradicional, mas pode aproximar-se da função de atuar como ponte com a alteridade – contato com o mundo exterior carregado de outros conhecimentos – sem romper totalmente com a cosmologia do grupo. Destaca-se também que a escola, em regra, traz uma primazia da escrita sobre a oralidade e produz uma “reviravolta” nas formas de comunicação, no poder da palavra e nas dinâmicas políticas e poéticas

da comunidade[238].

Assim, se esse processo for conduzido por um professor alheio à cultura local, o risco de descontinuidade cultural é muito maior. Um professor não indígena tende a reforçar o paradigma assimilacionista da escola como lugar de aprendizado apenas da cultura do branco, frequentemente levando ao esquecimento ou à desvalorização dos conhecimentos da cultura indígena. Já um professor pertencente à própria etnia tem maior condição de reinventar a escola no contexto indígena, de modo que ela não seja instrumento de mera aculturação, mas sim um espaço de diálogo intercultural e fortalecimento identitário.

Nesse contexto, a figura do professor indígena emerge como pivô de uma educação verdadeiramente intercultural. Ele domina a língua materna da comunidade e partilha das referências simbólicas dos alunos, podendo ensinar os conteúdos escolares em dois códigos culturais simultaneamente. Na prática, isso significa que um docente indígena pode explicar conceitos da ciência nacional usando analogias com elementos do universo cultural de seu povo, ou traduzir termos e valores de uma cultura para a outra, algo que um professor externo dificilmente faria com a mesma propriedade. Além disso, sendo membro da comunidade, o professor indígena conhece as necessidades, os anseios e os modos de aprendizagem típicos de seu povo, ajustando o método de ensino a essas especificidades. Essa adequação pedagógica fina realiza, em sentido concreto, o direito a processos próprios de aprendizagem garantido em lei.

Em outras palavras, o professor indígena pode incorporar no cotidiano escolar as pedagogias tradicionais – histórias, músicas,

[238] QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (org.). Relações étnicos-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 145-181.

práticas coletivas – que fazem parte do modo indígena de educar as crianças na aldeia, integrando-as criativamente ao currículo formal.

A educação intercultural preconiza uma via de mão dupla: além de levar conhecimentos da sociedade envolvente às comunidades indígenas, deve também valorizar e trazer os conhecimentos indígenas para o ambiente educativo. Isso exige um docente que tenha pertencimento cultural e compromisso com a comunidade. O professor indígena da própria etnia é precisamente aquele capaz de canalizar essas sabedorias nativas no contexto escolar, pois ele próprio é portador legítimo delas. Trata-se de inverter a lógica colonial da escola: em vez de apenas ensinar o indígena a pensar como o não indígena, permitir que a escola seja também espaço de aprendizagem, por parte de todos, da visão de mundo indígena.

Nesse sentido, aponta-se para a importância de formar o professor indígena como pesquisador de sua própria cultura para atuar na escola. Essa concepção entende o docente indígena da própria etnia não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como guardião e renovador da cultura, alguém apto a documentar histórias, registrar a língua, produzir material didático bilíngue e contextualizado, enfim, conduzir um projeto educativo realmente diferenciado.

Do ponto de vista pedagógico, tem-se enfatizado a relevância de se respeitar o contexto cultural do educando (conforme, por exemplo, os princípios de educação contextualizada de Paulo Freire[239] ou de pedagogia intercultural segundo autores como Candau[240]). No contexto

[239] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.; FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

[240] CANDAU, Vera. Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 19 abr. 2025.; CANDAU, Vera. Maria. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E

indígena, a pedagogia deve ser comunitária, ou seja, incorporando a participação de anciãos, líderes e pais nos processos educativos. O professor indígena da própria etnia tem maior facilidade de articular essa participação comunitária, pois goza da confiança e legitimidade junto às lideranças tradicionais. Ele entende os códigos sociais da sua comunidade, sabe a quem recorrer para enriquecer uma aula com um canto tradicional ou um relato histórico, e está comprometido com o projeto coletivo de fortalecimento de sua comunidade.

Assim, a educação comunitária se realiza quando a escola deixa de ser um elemento estranho e passa a ser extensão da própria comunidade – o que requer que seu quadro docente seja parte integrante dela. Uma escola indígena conduzida por professores de fora tende a ser vista com desconfiança ou distanciamento, ao passo que a escola gerida pelos próprios indígenas adquire relevância comunitária, tornando-se um espaço de construção conjunta de conhecimentos. A esse respeito, aponta-se que a escola, para ser adequada aos povos tradicionais, precisa adaptar-se aos valores de coletividade e reciprocidade próprios dessas culturas, rompendo com práticas individualistas e competitivas comuns na escola ocidental.

O testemunho de lideranças e educadores indígenas confirma essa visão: muitos povos entendem que

> Uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais e classificatórias não serve a uma cultura que se fundamenta em outras formas de

DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 19 abr. 2025.

> relação e em outros valores sociais e, por isso, precisa ser reinventada[241].

Essa reinvenção somente é possível por meio de educadores que compreendam intrinsecamente tais valores – daí a necessidade de professores indígenas de dentro da comunidade. Um exemplo concreto ilustrativo é dado pela experiência da comunidade Tingui-Botó. Lá, atualmente todos os professores e demais trabalhadores da escola indígena são membros da própria etnia[242].

Um dos professores Tingui-Botó entrevistado por Edvaldo Luiz sobre as vantagens e desvantagens de ser docente indígena respondeu enfaticamente: *"a vantagem é que na nossa escola, na nossa comunidade, a gente pode transmitir para nossas crianças o conhecimento acerca da nossa cultura do nosso jeito, para que nossa cultura nunca seja esquecida[243]"*. Essa fala sintetiza o cerne do argumento: o professor originário consegue ensinar "do nosso jeito", garantindo a continuidade cultural (*"nossa cultura nunca ser esquecida"*). Em contrapartida, a principal desvantagem citada por ele foi o salário, não a capacidade técnica – indicando que, do ponto de vista pedagógico e comunitário, a presença de professores indígenas é amplamente positiva, restando desafios apenas no apoio material e valorização desses profissionais.

De fato, a identificação étnica entre professor e alunos gera um

---

[241] PORANTIN. Educação Escolar Indígena. CIMI. Encarte Pedagógico VI. Agosto 2015. Disponível em: < https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim377_Ago_Encarte-2015.pdf>. Acesso em 19 de abr. 2025.

[242] Ainda que, como já citado anteriormente, estejam em contratos precários com o Governo do Estado.

[243] LUIZ, Edvaldo. A Educação Escolar Indígena Entre os Tingui-Botós. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2020. pg. 76.

ambiente educacional de maior confiança, representatividade e autoestima. Os estudantes veem em seus mestres exemplos de adultos de sua própria etnia que dominam tanto os saberes tradicionais quanto os conhecimentos da sociedade envolvente, o que lhes transmite a mensagem de que não é preciso abandonar sua identidade para adquirir a educação escolar. Isso é decisivo para uma educação intercultural emancipatória: a criança indígena pode se apropriar de conteúdos universais sem abrir mão de pertencer à sua comunidade, pois seu próprio professor encarna essa possibilidade.

Assim, sob a perspectiva antropológico-pedagógica, o princípio da primazia — e, quando viável, da exclusividade — da docência indígena deve ser compreendido: (I) como regra imediatamente exigível de preferência qualificada por professores indígenas da própria comunidade; e (II) como horizonte progressivo de exclusividade para funções docentes permanentes, condicionado à existência de quadro formado e a políticas estatais de superação de déficits. Fora dessas condições, a presença de docentes não indígenas somente se legitima como exceção transitória, justificada e participativamente pactuada, com dever de superação (progressividade) e sem perda do controle comunitário do projeto político-pedagógico, em consonância com o que preconiza o ordenamento jurídico brasileiro desde 1988.

Do ponto de vista constitucional, o princípio da primazia/exclusividade do professor indígena da própria etnia pode ser sustentado de modo mais "controlado" quando ancorado em dois pilares: direitos culturais como direitos fundamentais e participação democrática como requisito de legitimidade de políticas públicas em contextos de diversidade. Ao tratar da proteção jurídica da cultura, Rothenburg[244] sustenta que a promoção e a tutela do fenômeno cultural

[244] ROTHENBURG, Walter Claudius. Cultura e Constituição: promoção e proteção

constituem tarefa de Estado, o que reforça a ideia de que a educação escolar indígena não se reduz a prestação uniforme de serviço educacional, mas envolve condições institucionais para a reprodução cultural, linguística e pedagógica do povo. Nesse sentido, a centralidade do docente indígena da própria etnia pode ser lida como medida de efetivação do conteúdo normativo da educação diferenciada e intercultural, e não como privilégio, desde que formulada com critérios públicos, governança comunitária e compatibilização com o regime constitucional de acesso a cargos públicos.

Além disso, se a democracia opera como direito fundamental, a participação não pode ser reduzida a formalidade: ela condiciona a legitimidade e a racionalidade das decisões públicas que afetam grupos vulnerabilizados. Nessa direção, Rothenburg, ao definir a democracia como direito fundamental e condição política para o Direito na contemporaneidade[245], oferece fundamento geral para exigir governança participativa na gestão da escola indígena, inclusive em decisões sobre composição do quadro docente, desenho curricular, calendário, avaliação e prioridades formativas. A consequência dogmática é dupla: (I) impede que o Estado trate a escola indígena como mera política assimilacionista de integração e (II) fornece parâmetro para qualificar exceções, transições e medidas provisórias (por exemplo, quando não houver docentes da própria etnia), de modo que a solução excepcional seja temporária, pactuada e orientada para a

jurídica. Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos, Bauru, v. 41, p. 39-63, set./dez. 2004. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/42253>. Acesso em: 5 jan. 2026.

[245] ROTHENBURG, Walter Claudius. Democracia como direito fundamental. Argumenta Journal Law, Jacarezinho, n. 18, p. 251-260, 2013. DOI: 10.35356/argumenta.v0i18.555. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/11-18>. Acesso em: 5 jan. 2026.

formação e provimento de professores indígenas, preservando o sentido constitucional do direito à educação diferenciada.

A permanência de padrões coloniais na forma de atuação do Estado pode ser evidenciada também quando se analisa a violência dirigida aos povos indígenas e a recorrente omissão institucional na sua prevenção e repressão. Alarcón e Cordazzo demonstram que a violência contra os indígenas não deve ser tratada como episódio excepcional, mas como manifestação reiterada de estruturas discriminatórias e assimétricas que atravessam a história brasileira e se atualizam em contextos contemporâneos, inclusive por meio de estigmas que convertem a vítima em "entrave" ao desenvolvimento[246].

O que se revela é uma dimensão propriamente jurídico-institucional da colonialidade: não apenas a violência direta, mas também a produção de condições de vulnerabilidade pela seletividade das respostas estatais — seja pela tolerância socialmente orientada, seja por falhas de proteção, investigação e responsabilização. Tal abordagem permite compreender que a efetivação de direitos indígenas (inclusive educacionais) depende de garantias que enfrentem a assimetria estrutural: sem mecanismos de proteção reforçada e participação efetiva, políticas públicas tendem a reproduzir padrões assimilacionistas sob a aparência de universalidade formal.

[246] ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora; CORDAZZO, Karine. Violência, conflito e omissão na proteção dos indígenas no Brasil: o caso Veron. Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto, v. 2, n. 4, p. 80–98, 2021. DOI: 10.5377/rlpc.v2i4.11481. Disponível em: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3351968012/index.html. Acesso em: 6 jan. 2026.

2.4.3 - Jurisprudência, pareceres e experiências práticas

A ideia de que a efetivação do direito à educação diferenciada se fortalece com professores indígenas das próprias comunidades encontra respaldo tanto na dogmática constitucional quanto na experiência administrativa: não se trata de isolamento, mas de garantia contra assimetrias estruturais que, historicamente, tendem a padronizar currículo, avaliação e gestão escolar. Por isso, a primazia docente indígena deve ser lida como mecanismo de proteção do direito à diferença e como critério de adequação das políticas educacionais diferenciadas e de tutela do direito à diferença.

No plano das garantias constitucionais, Pietro de Jesús Lora Alarcón oferece uma contribuição relevante para compreender a legitimidade de respostas institucionais diante de violações massivas e persistentes de direitos fundamentais. Ao discutir a ideia de "estado de coisas inconstitucional" no constitucionalismo contemporâneo, o autor sustenta que, em contextos de omissão estrutural dos poderes públicos e de vulnerabilidade reiterada, a utilização de garantias constitucionais para proteção de grupos vulneráveis não configura, por si, ativismo judicial ilegítimo, mas pode expressar o cumprimento do dever de guarda da Constituição e de promoção da efetividade dos direitos[247].
Essa formulação desloca o debate da esfera da "conveniência administrativa" para a da obrigação constitucional vinculante: a efetividade dos direitos indígenas — sobretudo quando envolve desenho institucional, financiamento, formação, acesso e participação

[247] ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora. 30 anos da Constituição Federal brasileira: um balanço sobre o mandado de injunção como solução para o problema das omissões inconstitucionais e o consequente ativismo judicial. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica – RIHJ, Belo Horizonte, ano 16, n. 23, p. 27–51, jan./jun. 2018. Disponível em: https://ojs.editoraforum.com.br/rihj/index.php/rihj/article/view/46. Acesso em: 6 jan. 2026.

— demanda medidas estatais positivas e progressivas, suscetíveis de controle por parâmetros constitucionais. Assim, o argumento reforça uma premissa metodológica para o diálogo com o marco CF/88 e com a Convenção 169: o reconhecimento de direitos não se exaure no texto normativo; ele se traduz em deveres de implementação e em garantias de proteção contra a assimetria estrutural que historicamente marca a relação entre Estado e povos indígenas

No âmbito jurisprudencial, destaca-se a decisão proferida pelo Tribunal Regional Federal da 3ª Região no caso da comunidade Ofayé-Xavante (MS), em 2018. Nessa ação civil pública, discutia-se a omissão estatal em prover educação adequada a uma pequena comunidade indígena, cuja língua materna corria risco de extinção. O TRF3, no Acórdão 23668/2018[248], afirmou que a educação indígena constitui direito constitucional indisponível, cuja garantia exige intervenção estatal específica justamente para evitar o desaparecimento da língua e da cultura daquela comunidade. O Tribunal reconheceu que era dever do poder público transformar a escola existente em escola indígena, com adequação do currículo às necessidades especiais da comunidade, como "*caminho para se evitar a extinção da língua e da cultura*".

Essa decisão enfatiza dois pontos relevantes. Primeiro, confirmou-se que a falta de uma educação diferenciada, sintonizada com a cultura local, configura omissão inconstitucional do Estado e ameaça direta à sobrevivência cultural do povo (no caso, o risco real de extinção do idioma nativo). Segundo, ao determinar a transformação da escola, o acórdão implicitamente endossou a necessidade de adequar também o corpo docente: afinal, para que uma escola seja verdadeiramente indígena e ensine na língua nativa, torna-se indispensável alocar

[248] TRF3. APELAÇÃO/REMESSA NECESSÁRIA Nº 0000652-21.2006.4.03.6003/MS. (Ofayé-Xavante/MS), 22/03/2018.

professores que dominem essa língua e pertençam àquela cultura.

Embora a decisão trate sobretudo da estrutura curricular e cooperação federativa, o seu fundamento – garantir uma educação pertinente e específica para salvar a língua – só se concretiza com professores indígenas atuando na sala de aula. A jurisprudência, assim, vem reconhecendo que o cumprimento dos preceitos constitucionais (como o art. 210, §2º e art. 231) exige medidas como a contratação e capacitação de professores indígenas nas escolas das comunidades, não bastando oferecer uma escola genérica.

Outro caso recente ilustra a resistência a quaisquer retrocessos nesse campo. Em 2025, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 7778) no Supremo Tribunal Federal contestando uma lei estadual do Pará que alterou o modelo de ensino naquela rede[249]. A nova lei paraense, aprovada no final de 2024, revogava dispositivos que garantiam a presença de professores nas comunidades indígenas, substituindo o modelo de aulas presenciais por aulas online em certas regiões do interior. Na visão da APIB, ao eliminar o chamado Sistema Modular de Ensino Indígena – que assegurava professores lecionando nas aldeias – a legislação criou grave insegurança jurídica e potencial descontinuidade da educação escolar indígena. Esse caso ilustra que a simples ausência física do professor na comunidade (no caso, trocando-o por ensino remoto) é percebida pelas lideranças indígenas como uma violação de seus direitos educacionais. A presença do docente no

[249] STF. Apib questiona alterações sobre educação indígena em legislação do Pará. Notícias STF. 22 de janeiro de 2025. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/apib-questiona-alteracoes-sobre-educacao-indigena-em-legislacao-do-para/#:~:text=A%20Articula%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas,distribu%C3%ADda%20%C3%A0%20ministra%20C%C3%A1rmen%20L%C3%BAcia. Acesso em: 18 de abril de 2025.

convívio cotidiano da comunidade é tida como indispensável à educação diferenciada. A reação judicial da APIB deixa claro que políticas que afastem o professor indígena da aldeia (seja substituindo-o por tecnologia, seja por profissionais desvinculados da comunidade) serão combatidas por ferir os princípios constitucionais da educação indígena. Embora o STF não tenha julgado o mérito dessa ADI[250], o fato de a questão ter alcançado a Suprema Corte evidencia a importância atribuída ao tema pelos povos indígenas: eles demandam o respeito ao arranjo educacional específico que prevê professores próprios em suas escolas, e veem qualquer solução diversa (como ensino à distância ou professores não indígenas) como um retrocesso aos seus direitos.

No campo dos pareceres técnicos e normativa educacional, o próprio Conselho Nacional de Educação já se manifestou favoravelmente à priorização de professores indígenas nas escolas de aldeia. A Resolução CNE/CEB nº 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu diretrizes pioneiras para a educação indígena, reconhecendo-a como modalidade especial no âmbito da educação básica. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEI), aprofundando princípios como a gestão escolar com participação da comunidade, currículo específico e a valorização de professores indígenas habilitados. As DCNEI/2012 reforçam que a escola indígena deve ter organização própria, com projeto político-pedagógico construído pela comunidade, e recomendam que os docentes sejam, preferencialmente, indígenas da própria etnia, com formação adequada (em nível médio ou superior, via cursos de magistério intercultural e licenciaturas

[250] O Governo do Estado do Pará revogou a norma que estava sendo impugnada, causando a perda do objeto e consequentemente a ação foi julgada prejudicada pela Relatora Ministra Carmen Lúcia em 3 de março de 2025.

específicas) para atuar do ensino infantil ao médio. Essa orientação normativa visa dar efetividade ao comando legal de formação de "pessoal especializado" (LDB, art. 79, II) para as escolas indígenas, reconhecendo a singularidade do cargo de professor indígena.

As DCNEI empregam expressamente a categoria "exclusividade" no art. 4º, IV, ao estabelecer a "exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade". Assim, fica evidenciado que o protagonista da ação educativa deve ser o próprio povo indígena.

Adicionalmente, Conselhos de Educação de alguns estados emitiram normas prevendo que a contratação de docentes para escolas indígenas priorize candidatos indígenas. Por exemplo, há redes estaduais que realizam concursos diferenciados para professores indígenas, restritos a candidatos que comprovem pertencimento étnico e vínculo com a aldeia onde irão atuar – uma forma de positivação do princípio da primazia étnica docente. Tais medidas encontram fundamento nos arts. 210, §2º, e 231 da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que asseguram educação específica, diferenciada e participação das comunidades indígenas.

As legislações estaduais do magistério começam a incorporar previsões sobre docentes indígenas. Estados como Roraima (Lei Ordinária nº 892/13[251], com alterações determinadas pela Lei Ordinária

[251] ESTADO DE RORAIMA. Lei Ordinária nº 892, de 25 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.rr.leg.br/ta/919/text?. Acesso em 18 de abr. 2025.

nº 1030/16[252]) e Ceará (Lei nº 10.884/84[253], alterada pela Lei 16025/16[254]) criaram categorias específicas em seus Estatutos do Magistério para o professor indígena, com requisitos de pertença étnica e habilitação diferenciada. No Ceará, por exemplo, tramitou o PL estadual nº 058/2023, que visou regulamentar a contratação de professores e gestores indígenas nas escolas estaduais indígenas, respeitando os costumes e a ancestralidade na seleção[255].

Essa iniciativa cearense – posteriormente convertida em lei – buscou assegurar juridicamente que as vagas docentes em escolas indígenas sejam preenchidas por candidatos indígenas reconhecidos por suas comunidades, efetivando o direito constitucional à educação diferenciada. Trata-se de uma inovação no plano subnacional que

---

[252] ESTADO DE RORAIMA. Lei Ordinária nº 1.030, de 21 de janeiro de 2016. Altera e acrescenta dispositivos na Lei n° 892, de 25 de janeiro de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.rr.leg.br/ta/919/text?. Acesso em 18 de abr. 2025.

[253] ESTADO DO CEARÁ. LEI Nº 10.884, DE 02 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Disponível em: < https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/222-lei-n-10-884-de-02-02-84-d-o-de-03-02-84-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-oficial-do-estado#:~:text=1%C2%BA%20%2D%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e%20sobre%20a,carreira%20e%20complementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20seu%20regime%20jur%C3%ADdico.&text=5%C2%BA%20%2D%20As%20atividades%20de%20ensino%20s%C3%A3o,e%20de%20outras%20normas%20reguladoras%20da%20esp%C3%A9cie.>. Acesso em 18 de abr. 2025.

[254] ESTADO DO CEARÁ. LEI N.º 16.025, DE 30 de junho de 2016. DISPÕE SOBRE O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2016/2024). Disponível em: < https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2016/16025.htm>. Acesso em 18 de abr. 2025.

[255] BRASIL DE FATO. Povos originários do Ceará lutam por reconhecimento e concurso para professores indígenas. 7.jun.2023. Disponível em: < https://www.brasildefato.com.br/2023/06/17/povos-originarios-do-ceara-lutam-por-reconhecimento-e-concurso-para-professores-indígenas/#:~:text=,Fepoince>. Acesso em 18 de abr. 2025.

dialoga com os princípios da Constituição e da LDB, servindo de modelo para outros Estados interessados em institucionalizar o cargo de professor indígena concursado.

Roraima possui talvez o modelo mais consolidado: lá foi criada a Carreira de Magistério da Educação Indígena no estado, com concursos regulares. Em 2022, após o Edital nº 90/2021/SEED/GAB/RR, Roraima realizou concurso público específico e diferenciado, ofertando 1.000 vagas para professores indígenas de diversas disciplinas e anos, incluindo exigência de formação de nível médio (Magistério Indígena) para anos iniciais e nível superior (Licenciatura) para anos finais. As vagas foram divididas por região e etnia (Macuxi, Wapichana, Yanomami etc.), garantindo a lotação do aprovado em sua comunidade de origem[256]. Em 2023, o governo de Roraima empossou novos professores indígenas aprovados em concurso "específico e diferenciado" para as escolas estaduais indígenas. Essa política roraimense, sustentada por lei estadual, evidencia que é viável estruturar um concurso por etnia em larga escala.

Assim, as experiências implementadas no Brasil demonstram tanto o desejo das comunidades indígenas de terem seus próprios membros como professores, quanto a viabilidade jurídica e administrativa de realizar concursos diferenciados. Estados como Ceará e Roraima já colhem resultados positivos com centenas de professores indígenas efetivos em sala de aula. Outros estados começam a trilhar o mesmo caminho, amparados pelos marcos legais e pelos precedentes exitosos. Não obstante, esses processos enfrentaram e ainda enfrentam

[256] ESTADO DE RORAIMA. EDITAL 90/2021/SEED/GAB/RR. CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSORES DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Disponível em: < https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2021/12/16165832/edital-seed-rr-32-51.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2025.

obstáculos, conforme analisaremos a seguir.

Dessa forma, há um reconhecimento normativo de que a identidade indígena do professor é um critério relevante e legítimo para sua atuação nas escolas diferenciadas. As experiências práticas e políticas públicas também reforçam essa compreensão. Desde os anos 1990, multiplicaram-se os programas de formação de professores indígenas em todo o país, justamente para suprir a demanda de docentes oriundos das próprias comunidades. Foram criados cursos de Magistério Indígena Intercultural em diversos estados e, posteriormente, cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas, em parceria com as comunidades e organizações indígenas (como o PROLIND – Programa de Formação Superior de Professores Indígenas, o CLIND – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena). Esses programas têm como objetivo explícito habilitar indígenas para o magistério, reconhecendo que eles seriam os agentes adequados para implementar a educação diferenciada preconizada na lei. Hoje, estima-se que milhares de professores indígenas estejam em exercício no Brasil, cobrindo centenas de escolas em terras indígenas. Onde antes missionários ou professores não indígenas lecionavam, agora são, em sua maioria, profissionais indígenas que assumem a sala de aula.

Estudos de caso apontam melhorias significativas quando há essa substituição: o currículo passa a incluir conteúdos relevantes da cultura local, a língua indígena é utilizada como meio de instrução (especialmente nas séries iniciais), e a comunidade se envolve mais nas atividades escolares. Por exemplo, no Ceará, a experiência pioneira de 48 professores indígenas Tapeba e Tremembé nos anos 1990, trabalhando junto com pais e lideranças, levou à construção de propostas pedagógicas inovadoras e à elevação da autoestima dessas

comunidades[257].

Em várias comunidades, conselhos escolares indígenas definem, junto com os professores locais, os rumos do projeto político-pedagógico. Essa autonomia, contudo, só é factível quando a comunidade dispõe de seus próprios quadros de educadores. Se professores alóctones são impostos, a comunidade perde margem de controle sobre o que e como se ensina. Experiências exitosas, como a da Escola Indígena Tingui-Botó em Alagoas mostram que quando a comunidade tem seus professores, ela pode inovar: incluir calendários escolares ajustados às atividades culturais e agrícolas, definir conteúdos prioritários (por exemplo, história do povo, educação ambiental local), e até gerir recursos de forma compatível com suas prioridades coletivas. Tais experiências reforçam o entendimento de que a efetividade do direito à diferença na educação depende da gestão comunitária, e esta, por sua vez, depende de os profissionais escolares serem membros comprometidos daquela coletividade.

Assim, é importante notar que o princípio da primazia (e, quando possível, da exclusividade) étnica na docência não significa isolamento, fechamento cultural ou impedimento de trocas com a sociedade envolvente. Trata-se, antes, de assegurar que a escola opere como espaço de diálogo intercultural sob controle comunitário, evitando que

---

[257] "*A atuação da SEDUC junto aos povos indígenas no Ceará inicia-se, no ano de 1996, com o projeto Reafirmando a cultura do índio cearense. Ele tinha por objetivos: 1) desenvolver uma educação escolar indígena que reconhecesse o direito à diferença e preservasse as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas; e, 2) construir uma escola que seja um espaço positivo da reconstrução da identidade indígena, formando educadores indígenas que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas e se tornem os professores e gestores de seu sistema escolar*". LIMA, Carmen Lúcia Silva. A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas. In PIORSKY, Max Maranhão. Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro. Fortaleza: EdUECE, 2009. p.77

a presença hegemônica de agentes externos reintroduza, por via pedagógica, a lógica integracionista.

Em situações transitórias em que ainda não haja um professor indígena formado na comunidade, a presença de um educador não indígena ou de outra etnia pode ocorrer como medida excepcional e provisória – mas mesmo nesses casos, recomenda-se que tal profissional atue em parceria com a comunidade, respeitando orientações dos sábios locais e esforçando-se para aprender a cultura e a língua da comunidade atendida. Ademais, a excepcionalidade dessa situação aciona imediatamente o dever estatal de superá-la: é incumbência do Estado, em colaboração com a comunidade, viabilizar com prioridade a formação de docentes indígenas locais para que essa lacuna seja preenchida o mais rápido possível. Esse dever foi consagrado em lei (LDB, art. 79, §2º, inc. II) e em políticas públicas, visto que manter programas de formação de professores indígenas é obrigação permanente.

Dessa forma, a presença eventual de professor não indígena em escola indígena — quando necessária por insuficiência temporária de quadro local — deve ser acompanhada de governança participativa e de um plano de transição: formação específica, co-docência com professor indígena, adequação curricular e avaliação contextualizada, com metas e prazos para substituição por docentes indígenas, de modo a transformar a exceção em etapa superável, e não em regra que comprometa o direito à diferença.

2.4.4 - Desafios para a Institucionalização do Cargo de Professor Indígena

A criação de um cargo público efetivo de professor indígena – pertencente à própria etnia e habilitado em licenciatura – traz consigo uma série de desafios de natureza jurídica, administrativa e pedagógica.

Um dos pontos mais sensíveis é a restrição de vagas por pertencimento comunitário/étnico em concursos públicos. A Constituição estabelece o concurso como regra de acesso ao serviço público (art. 37, II), mas a própria ordem constitucional também reconhece direitos diferenciados, proteção cultural e medidas de equidade capazes de conformar carreiras específicas quando indispensáveis à efetividade de direitos fundamentais. Nesse sentido, a primazia docente indígena não contraria, por si, o princípio do concurso: ela exige que o desenho do cargo e do edital incorpore finalidade legítima (educação diferenciada), base legal adequada e critérios objetivos de pertencimento e habilitação. A reserva de vagas e/ou exigência de pertencimento deve ser desenhada com proporcionalidade e transparência, evitando arbitrariedades e assegurando controle comunitário e segurança jurídica.

A base legal invocada incluiu os dispositivos constitucionais já mencionados (arts. 210 §2º e 231), a Convenção 169 da OIT e a LDB. Ou seja, do ponto de vista jurídico, existe amparo normativo suficiente para justificar concursos exclusivos para indígenas nas escolas das aldeias, sem ferir o princípio da igualdade – ao contrário, materializando a igualdade na forma de equidade e respeito à diferença.

Ainda assim, a segurança jurídica recomenda que a criação do cargo e da carreira de professor indígena conste em lei e seja acompanhada de regulamentação que discipline: (I) critérios de pertencimento comunitário e reconhecimento social, evitando essencialismos; (II) regras de participação e consulta na formulação do edital e do perfil do cargo; (III) mecanismos de transição e formação continuada; e (IV) arranjos de cooperação federativa (financiamento, assistência técnica e materiais). Com isso, a primazia se converte em critério jurídico-operacional e a exclusividade permanece como horizonte progressivo, preservando regra e exceção, e reduzindo contestações típicas do direito administrativo.

Outro aspecto jurídico envolve a homologação de títulos de formação. Muitos professores indígenas atuais se formaram em cursos diferenciados (Magistérios interculturais, Licenciaturas Indígenas

desenvolvidas por universidades federais e estaduais em convênios especiais). É fundamental que os editais reconheçam esses diplomas e habilitações específicos. Por exemplo, em Roraima aceitou-se no concurso o *Magistério Indígena* de nível médio (projetos *Proformação*, *Projeto Caimbé* etc.) como qualificação para vagas de 1º ao 5º ano, visto que até pouco tempo muitos indígenas não tinham acesso a licenciatura plena. Equiparar legalmente essas formações interculturais aos títulos convencionais evita exclusão de candidatos. Ou seja, o desafio jurídico consiste em construir editais e leis localizadas que conciliem a especificidade étnica com o arcabouço geral do direito administrativo – tarefa complexa, porém já viabilizada nos exemplos citados. Em Alagoas foram organizados 2 programas especiais de Formação de Professores Indígenas. O Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) que funcionou durante os anos de 2010 a 2015 e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), iniciado em 2019 e em fase de conclusão em 2025[258].

No campo administrativo, implementar concursos por etnia requer planejamento minucioso. Primeiro, é preciso dimensionar a demanda: quantas escolas e turmas indígenas existem, quantos professores são necessários, em quais disciplinas e em que localidades. Muitas vezes as comunidades indígenas estão em áreas remotas e com poucas turmas multisseriadas, o que implica número reduzido de vagas em cada etnia. No Ceará, previu-se inicialmente 200 vagas distribuídas em 14 povos, mas somente 146 foram preenchidas devido à carência de candidatos em algumas etnias[259]. Assim, a administração deve estar preparada para realizar concursos periódicos até prover todas as vagas, e capacitar novos candidatos onde houver poucos habilitados. Esse aprendizado administrativo – escuta participativa e ajustes contínuos – é

[258] PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas – CLIND-AL. Revista EntreRios, Vol. 4, n. 1, p. 96 - 121, (2021).

[259] BARRETO, Felipe. Elmano empossa 146 professores indígenas e projeta novo concurso público para a área. OpniãoCE. 31 de jul, de 2024. Disponível em: < https://www.opiniaoce.com.br/elmano-empossa-146-professores-indígenas-e-projeta-novo-concurso-importante-para-a-qualificacao/>. Acesso em 18 de abr. 2025.

fundamental.

Outro desafio é a logística do concurso. É necessário aplicar provas possivelmente diferenciadas, que incluam conteúdos gerais e também conhecimentos interculturais. Em alguns casos, há provas orais em língua indígena ou avaliação prática de docência, além da prova objetiva. No Ceará, o concurso teve três etapas: prova objetiva, prova prática e títulos, incorporando saberes tradicionais na avaliação. Montar bancas examinadoras competentes (muitas vezes envolvendo universidades, como a UECE no caso cearense) e aplicar exames nas próprias aldeias ou polos regionais são tarefas desafiadoras, mas que as administrações têm conseguido executar com parcerias.

Do ponto de vista da gestão de pessoal, a incorporação de dezenas ou centenas de novos professores indígenas ao serviço público requer adaptações na estrutura burocrática. É preciso definir a lotação desses docentes (vinculada às aldeias de origem, para evitar deslocamentos), suas condições de trabalho, calendários escolares diferenciados (considerando rituais e ciclos agrícolas da comunidade, por exemplo) e instâncias de participação comunitária na escola.

Os sistemas de ensino devem criar mecanismos de gestão compartilhada: conselhos escolares indígenas, coordenações pedagógicas interculturais e formação continuada específica para esses profissionais. A novidade do cargo pode gerar resistência institucional inicial – gestores acostumados ao modelo homogêneo talvez estranhem escolas com autonomia maior e currículos próprios. Superar isso implica sensibilização e treinamento dos administradores educacionais não indígenas sobre a legislação e os objetivos da educação diferenciada.

Já o desafio orçamentário não é desprezível: a contratação de professores efetivos implica aumento de despesa permanente. Muitos Estados, como é o caso de Alagoas, atendem às escolas indígenas via convênios e contratos temporários, precários e com baixos salários. Ao criar cargos efetivos, há impacto no orçamento (salários, encargos, formação continuada). Os salários dos servidores indígenas é o mesmo dos professores não indígenas da rede, como vimos no parecer

CNE/CEB nº 14/1999.

Entende-se que será necessário ainda prever incentivos/auxílio para a produção de material didático bilíngue. Contudo, tais custos representam na verdade a efetivação de uma política pública já obrigatória – ou seja, são investimentos para cumprir o dever constitucional de educação indígena. O custo-benefício mostra-se positivo: a estabilidade do professor concursado tende a reduzir a rotatividade e melhorar os indicadores educacionais nas aldeias, evitando desperdícios com contratações sucessivas. Ainda assim, os gestores devem buscar financiamento complementar. A União, conforme a LDB art. 79, deve apoiar técnica e financeiramente esses programas. Programas federais (via MEC) podem financiar a formação e material para escolas indígenas, aliviando os cofres estaduais/municipais. Uma alternativa discutida é inserir metas nos Planos Estaduais de Educação prevendo recursos para a educação indígena, inclusive custeio de pessoal.

No plano pedagógico, a institucionalização do professor indígena concursado traz o desafio de articular o conhecimento tradicional e acadêmico. Esses docentes, embora possuam formação superior (ou magistério) em universidades, devem também ser capazes de valorizar e transmitir os saberes próprios de sua cultura. A formação inicial nem sempre contempla plenamente essa preparação intercultural. Por isso enfatiza-se a necessidade de formação continuada específica para os professores indígenas, dentro de suas comunidades e realidades Trata-se de programas de aperfeiçoamento que integrem técnicas didáticas modernas com metodologias próprias (narrativas orais, aprendizado prático, uso da língua materna em sala etc.). A DCNEI (2012) já recomendava que os sistemas ofereçam formação continuada em serviço para esses docentes, incluindo produção de material didático bilíngue e projetos de intercâmbio entre comunidades.

Outro ponto é a elaboração de currículos e conteúdos adequados. Com a posse de professores indígenas efetivos, espera-se que eles tenham mais liberdade e respaldo para construir projetos pedagógicos alinhados às prioridades de seu povo. Porém, muitos enfrentarão

currículos engessados ou cobranças por resultados em provas padronizadas. Há que se equilibrar as duas dimensões: garantir a aprendizagem das competências básicas (português, matemática, ciências) – até para permitir aos alunos "transitarem nesses mundos" sem prejuízo – mas fazê-lo de forma contextualizada à cultura local.

Assim, os professores indígenas atuam, como mediadores biculturais, devendo ter liberdade para adaptar práticas. O desafio pedagógico é dar sustentação a essa autonomia: materiais didáticos específicos, assessoria pedagógica intercultural e respeito institucional às escolhas curriculares das comunidades. A resistência de setores mais tradicionais da educação pode se manifestar, por exemplo, na padronização de avaliações que desconsideram as diferenças. É imprescindível avançar em sistemas de avaliação diferenciados para escolas indígenas, conforme propõem as DCNEI, de modo que o sucesso seja medido também pela revitalização da língua e fortalecimento cultural, e não apenas por métricas convencionais.

A escassez de indígenas com formação superior em algumas etnias é um desafio concreto e não pode servir de justificativa para a manutenção estrutural de docentes alóctones como regra. Dogmaticamente, tal escassez reforça — e não diminui — as obrigações positivas do Estado: ampliar o acesso ao ensino superior, promover licenciaturas interculturais, reconhecer trajetórias formativas diferenciadas e assegurar formação em serviço sem precarização. Enquanto o quadro não se completa, admite-se regime de transição com exceções justificadas, desde que haja plano e metas para superação, o que reforça o dever de progressividade e impede que a exceção se cristalize como solução permanente[260].

Enquanto isso, no curto prazo, pode ser necessário adotar critérios

[260] ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Abertas inscrições para a 2ª turma do Curso Normal Médio Indígena Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. Site oficial. 27 de janeiro de 2025. Disponível em < https://www.ms.gov.br/noticias/abertas-inscricoes-para-a-2a-turma-do-curso-normal-medio-indigena-territorio-etnoeducacional-povos-do-pantanal>. Acesso em 18 de abril de 2025.

de transição – por exemplo, admitir professores indígenas com ensino médio magistério e, após ingresso, incentivar que concluam a licenciatura. Isso já ocorreu em diversos locais (como na Escola Indígena Tingui-Botó e de outras etnias no Estado de Alagoas), mas é importante que as novas gerações já cheguem habilitadas conforme a lei.

Portanto, o desafio formativo é contínuo: garantir que haja indígenas qualificados em número suficiente para ocupar os cargos criados. Vale lembrar que, a própria Convenção 169 estipula que se dê prioridade elevada à educação dos povos interessados (art. 27.2) e reconhece o direito de eles mesmos formarem seus professores e profissionais. Logo, direcionar vagas universitárias, bolsas de estudo e apoio acadêmico aos indígenas faz parte das obrigações do Estado para viabilizar a política de magistério indígena.

2.4.5 - Exclusividade Docente Indígena como Garantia da Autonomia e da Diversidade

O percurso desenvolvido permite sustentar que a efetivação concreta dos direitos educacionais indígenas — tal como enunciados na Constituição Federal, na LDB, nas diretrizes nacionais e nos instrumentos internacionais — depende da centralidade do professor indígena da própria comunidade como regra de implementação e como garantia contra assimetrias históricas. A exclusividade docente, quando possível, deve ser compreendida como objetivo normativo de máxima densidade: alcançável progressivamente mediante a criação de carreiras específicas, políticas de formação e mecanismos de governança participativa, sem converter-se em veto abstrato, mas em garantia material do controle comunitário do projeto educativo. Essa arquitetura, que compreende a primazia como regra e a exclusividade como horizonte, articula-se diretamente ao constitucionalismo de 1988 e à Convenção 169 da OIT: a CF/88 (arts. 231, 210, §2º, e 215) reconhece direitos originários, culturais e educacionais, enquanto a Convenção 169 (arts. 6º, 7º, 27 e 28) densifica garantias procedimentais de

participação, consulta e controle de prioridades, reafirmando a autoidentificação como critério fundamental e afastando critérios coloniais de autenticidade[261].

Por outro lado, a ausência ou minoria de tais professores tende a esvaziar o projeto constitucional de educação especial indígena, revertendo-o a um formato assimilacionista e padronizado que fere o pluralismo cultural garantido pela Carta de 1988. Assim, do ponto de vista jurídico-constitucional, a primazia/exclusividade do professor indígena local dá efetividade a diversos comandos: concretiza o art. 210, §2º da CF (uso de línguas maternas e métodos próprios) na prática cotidiana da sala de aula; cumpre o art. 231 da CF ao valorizar e perpetuar as línguas, costumes e tradições no ambiente escolar; e realiza o direito à diferença cultural previsto em tratados internacionais que o Brasil se obrigou a observar, como a Convenção 169 da OIT.

Sob o prisma pedagógico, essa primazia significa criar as condições para uma educação de qualidade socialmente referenciada, onde qualidade não se mede apenas em índices formais, mas em pertinência cultural e lingüística. A pedagogia intercultural e comunitária, almejada pelas diretrizes nacionais, ganha vida quando o educador e os educandos compartilham um mesmo universo cultural e podem, juntos, construir pontes para outros universos.

Por fim, cabe ressaltar que a obrigação estatal de apoiar a formação de professores indígenas não é apenas uma política ideal – é um dever jurídico específico. A falta de professores indígenas não pode ser usada como justificativa para negar às comunidades uma educação diferenciada; ao contrário, deve ser tratada como uma demanda urgente a ser suprida por meio de programas de formação contínuos e preferenciais. Essa prioridade é imprescindível para garantir a sustentabilidade da educação indígena no longo prazo, evitando que

[261]; Artigo 14 1. Os Povos Indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas educacionais e instituições de ensino em suas próprias línguas, de maneira adequada aos seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução A/RES/74/135. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/74/135>. Acesso em 18 de abr. 2025.

dependa de agentes externos. Como bem sintetiza a visão de um educador indígena Tingui-Botó: a escola em mãos indígenas assegura que o conhecimento ocidental seja absorvido *"sem que nossa cultura seja esquecida"*.

Essa frase define o equilíbrio buscado pelo direito: integrar sem excluir, acrescentar sem apagar. O professor indígena, mais do que um funcionário do Estado, é um líder cultural e intelectual de seu povo dentro da estrutura escolar. Investir na sua formação e garantir seu lugar de primazia na escola é, em última instância, investir na manutenção da diversidade étnica e no pluralismo que enriquecem a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que se promove justiça e igualdade de oportunidades educacionais em bases interculturais. Somente com essa exclusividade bem compreendida – longe de qualquer sentido segregacionista, mas sim como afirmação da autonomia – poderemos dizer que os direitos educacionais indígenas previstos em lei estão sendo plenamente efetivados nas salas de aula das aldeias.

CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido permite identificar uma transformação profunda no modo como o direito brasileiro passou a conceber a educação destinada aos povos indígenas, sem que essa transformação tenha eliminado as continuidades institucionais do passado. A mudança mais importante está na passagem de uma escola concebida como instrumento de conversão, tutela e integração para um modelo juridicamente comprometido com a diferença, a participação comunitária e a continuidade cultural. Essa passagem não deve ser lida como evolução linear. Os paradigmas coexistem, e práticas assimilacionistas podem permanecer ativas mesmo sob uma ordem constitucional que reconhece direitos específicos.

A reconstrução histórica da escolarização indígena evidencia que a educação foi incorporada desde cedo às estratégias de reorganização das populações originárias. No período colonial, a catequese articulou religião, trabalho e disciplina social; no Império, a tutela e os aldeamentos continuaram a orientar políticas destinadas à incorporação dos indígenas à sociedade nacional; na República, diferentes experiências mantiveram a integração como horizonte dominante. Mesmo as iniciativas bilíngues desenvolvidas ao longo do século XX frequentemente operaram sob a expectativa de transição para a língua e para os padrões culturais nacionais. Esse passado explica por que a simples presença de uma escola dentro do território indígena não basta para caracterizá-la como escola indígena.

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena mostrou-se, por isso, decisiva. A primeira corresponde aos processos próprios de formação desenvolvidos no interior das comunidades,

envolvendo parentesco, oralidade, trabalho, ritualidade, memória e transmissão de saberes. A segunda é uma instituição escolar que se insere nesse universo e precisa ser reorganizada para não subordinar essas formas próprias de aprendizagem. Quando essa distinção é ignorada, a escola tende a assumir para si uma autoridade pedagógica totalizante e a deslocar práticas comunitárias que não cabem em currículos, calendários ou formas convencionais de avaliação.

A Constituição de 1988 introduziu as bases jurídicas para romper com esse padrão ao reconhecer línguas, costumes, organização social e direitos originários, além de assegurar o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. A legislação posterior ampliou esse comando e formou uma arquitetura normativa que vincula educação diferenciada, interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo, participação, territorialidade e gestão comunitária. O Decreto nº 26/1991, a LDB, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, a Resolução CEB nº 3/1999, o Decreto nº 6.861/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 não são peças isoladas: juntos, procuram converter o reconhecimento constitucional da diferença em obrigações administrativas concretas.

A Convenção nº 169 da OIT reforça esse movimento ao deslocar o eixo das políticas indígenas da tutela para a participação e o controle de prioridades. No campo educacional, seus dispositivos exigem que programas e serviços sejam desenvolvidos em cooperação com os povos interessados e que seus conhecimentos, línguas, valores e aspirações sejam considerados. A leitura conjunta desse bloco normativo permite concluir que a educação escolar indígena não é uma concessão cultural dentro de um sistema homogêneo. Trata-se de um direito coletivo cuja implementação depende da possibilidade de os povos influenciarem efetivamente a forma da escola.

A interculturalidade, nesse contexto, revelou-se uma categoria

decisiva e também disputada. Quando reduzida à convivência de referências culturais em um currículo definido externamente, ela pode acomodar a diferença sem alterar relações de poder. Em sua dimensão crítica, entretanto, a interculturalidade questiona quem define o conhecimento legítimo, quem organiza o tempo escolar, qual língua ocupa o espaço pedagógico, como se reconhecem os especialistas tradicionais e de que forma a comunidade participa da gestão. O achado central é que a interculturalidade somente adquire densidade jurídica quando produz efeitos sobre a distribuição de poder dentro da instituição escolar.

É nesse ponto que a centralidade do professor indígena da própria comunidade deixa de ser uma preferência cultural e passa a assumir caráter de garantia. O professor indígena atua em uma zona de mediação entre diferentes sistemas de conhecimento, mas sua função não se esgota em traduzir conteúdos externos. Sua presença pode assegurar continuidade linguística, conhecimento dos protocolos comunitários, compreensão das relações de parentesco, interlocução com lideranças e especialistas tradicionais e capacidade de integrar o currículo aos projetos coletivos do povo. Por isso, a formação e a valorização desses profissionais aparecem reiteradamente nas normas educacionais examinadas.

A análise permitiu distinguir, com maior precisão, primazia e exclusividade docente. A primazia deve ser compreendida como regra de preferência qualificada pela atuação de professores indígenas pertencentes à comunidade ou etnia atendida. A exclusividade representa um objetivo normativo de maior densidade, viável quando o quadro de profissionais formados e disponíveis permite que a comunidade assuma integralmente as funções docentes permanentes. Essa formulação evita dois extremos: não transforma a exclusividade em requisito abstrato capaz de interromper a oferta de ensino, mas

também não permite que a ausência momentânea de profissionais habilitados seja usada para perpetuar a dependência de docentes externos.

Desse entendimento decorre uma consequência jurídica importante: a falta de professores indígenas qualificados produz deveres positivos para o Estado. Cabe ao poder público ampliar o acesso ao ensino superior, apoiar licenciaturas interculturais, reconhecer processos formativos adequados às realidades comunitárias, promover formação em serviço, criar carreiras específicas e realizar concursos compatíveis com a natureza da escola indígena. A escassez de profissionais não reduz a obrigação estatal; ela revela justamente a insuficiência de políticas públicas capazes de tornar efetivo o direito reconhecido.

O caso Tingui-Botó torna visível a dimensão histórica desse problema. A formação contemporânea do povo não pode ser compreendida por critérios de pureza cultural ou pela busca de uma continuidade imutável com categorias coloniais. As noções de transfiguração étnica, fricção interétnica e etnogênese mostram que identidades coletivas se recompõem em contextos de violência, deslocamento, expropriação e interação desigual. A invisibilização dos povos indígenas no Nordeste esteve ligada a políticas estatais que declararam aldeamentos extintos, converteram indígenas em cidadãos comuns ou caboclos e abriram seus territórios à apropriação privada. O ressurgimento político de comunidades indígenas desafia, portanto, uma invisibilidade produzida historicamente pelo próprio Estado.

A trajetória Tingui-Botó evidencia que reconhecimento étnico, território e educação não constituem agendas separadas. A luta pela terra ofereceu condições materiais para a reprodução comunitária; a reorganização política possibilitou interlocução com órgãos estatais e com o movimento indígena; a recuperação de práticas culturais fortaleceu formas de pertencimento; e a construção da escola

diferenciada passou a integrar esse mesmo processo. A educação escolar aparece, assim, como parte de uma territorialidade mais ampla, vinculada aos espaços de ritual, à memória familiar, às relações de parentesco e aos projetos de continuidade coletiva.

As práticas tradicionais de ensino analisadas confirmam que a escola não inaugura a educação entre os Tingui-Botó. O Toré, o Ouricuri, os cantos, os relatos dos mais velhos, o trabalho comunitário e a transmissão oral de conhecimentos constituem formas próprias de aprendizagem e socialização. A criação da escola indígena introduz outra instituição nesse universo, com escrita, currículos oficiais, calendários, avaliação e exigências burocráticas. O desafio não consiste em substituir uma forma pela outra, mas em produzir uma articulação na qual a escola reconheça a autoridade e a legitimidade dos conhecimentos comunitários.

A experiência também evidencia o papel político das lideranças e dos professores. A escola Tingui-Botó não resultou apenas de decisões administrativas tomadas de cima para baixo. Ela foi reivindicada, negociada e defendida pela comunidade em articulação com a Funai, órgãos educacionais, organizações indígenas e outras instituições. Professores e lideranças participam de conferências, fóruns, reuniões e processos de elaboração do projeto político-pedagógico, demonstrando que a educação escolar indígena se efetiva por meio de uma ação coletiva permanente. O direito reconhecido na norma precisa ser continuamente traduzido em decisões orçamentárias, administrativas e pedagógicas.

Essa constatação torna especialmente significativa a precariedade profissional ainda enfrentada pelos docentes indígenas em Alagoas. A permanência de contratações temporárias, a ausência de carreira específica e as controvérsias em torno de concursos públicos revelam uma contradição entre o reconhecimento normativo da especificidade

da educação indígena e as formas ordinárias de gestão de pessoal. Quando o Estado aplica à escola indígena mecanismos de provimento concebidos para uma rede homogênea, pode produzir resultados formalmente impessoais, mas materialmente incompatíveis com a finalidade constitucional da educação diferenciada.

O concurso realizado em Alagoas em 2021, discutido ao longo do livro, sintetiza essa tensão. A exigência de anuência comunitária reconheceu parcialmente a especificidade da escola indígena, mas a abertura das vagas sem reserva exclusiva para indígenas permitiu que o procedimento competitivo se distanciasse do objetivo de formar um quadro docente organicamente vinculado às comunidades. O problema jurídico não está em abandonar o concurso público, e sim em desenhá-lo de maneira compatível com os direitos constitucionais específicos. A igualdade administrativa não pode ser confundida com uniformidade quando a própria Constituição determina proteção diferenciada da diversidade étnica e cultural.

Dessa forma, a primazia do professor indígena e a progressiva construção de condições para a exclusividade docente podem ser compreendidas como instrumentos de igualdade material. Elas não procuram criar uma escola isolada da sociedade ou impedir o acesso dos estudantes a conhecimentos produzidos fora da comunidade. Seu objetivo é alterar a posição a partir da qual esses conhecimentos entram no território, permitindo que a comunidade participe de sua seleção, tradução, contextualização e crítica. A autonomia pedagógica não significa fechamento; significa capacidade de relação sem submissão.

O principal achado que emerge da aproximação entre o quadro normativo e a experiência Tingui-Botó é que a efetividade dos direitos educacionais indígenas depende de estruturas institucionais que reconheçam os povos como sujeitos coletivos. O pluralismo constitucional perde força quando a participação é apenas consultiva,

quando a carreira docente permanece precária, quando a escola não dispõe de recursos, quando currículos continuam padronizados ou quando a comunidade não pode influenciar quem ensina seus filhos. A concretização do direito exige, portanto, combinar normas protetivas, políticas de formação, segurança profissional, financiamento e governança comunitária.

A educação escolar indígena revela, em última instância, uma questão mais ampla sobre o próprio direito brasileiro: até que ponto uma ordem jurídica formada historicamente em meio a projetos de assimilação é capaz de reconhecer formas coletivas de autonomia sem reduzi-las aos seus padrões administrativos ordinários? A resposta não depende apenas de novas normas. Depende da disposição institucional de admitir que igualdade pode exigir diferença, que participação pode significar poder decisório e que a escola pública pode assumir formas distintas conforme o povo e o território a que serve.

A experiência Tingui-Botó mostra que essa transformação já está em curso, ainda que de maneira incompleta e conflitiva. Ao reivindicar território, escola própria, professores indígenas, formação específica e controle sobre o projeto pedagógico, a comunidade não se coloca fora do constitucionalismo brasileiro. Ela mobiliza o próprio sistema de direitos para exigir que as promessas de pluralismo, diferença e dignidade sejam levadas às suas consequências. A escola indígena, quando construída sob essas bases, deixa de funcionar como extensão de um projeto assimilacionista e passa a integrar uma política de continuidade histórica, autonomia e produção de futuro.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora. 30 anos da Constituição Federal brasileira: um balanço sobre o mandado de injunção como solução para o problema das omissões inconstitucionais e o consequente ativismo judicial. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica – RIHJ**, Belo Horizonte, ano 16, n. 23, p. 27–51, jan./jun. 2018. Disponível em: https://ojs.editoraforum.com.br/rihj/index.php/rihj/article/view/46. Acesso em: 6 jan. 2026.

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora. Hans Staden, os novos aventureiros e a inconstitucionalidade do marco temporal. **Jornal PUC-SP**, São Paulo, 9 set. 2021. Disponível em: https://j.pucsp.br/artigo/hans-staden-os-novos-aventureiros-e-inconstitucionalidade-do-marco-temporal. Acesso em: 6 jan. 2026.

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora; CORDAZZO, Karine. Violência, conflito e omissão na proteção dos indígenas no Brasil: o caso Veron. **Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto**, v. 2, n. 4, p. 80–98, 2021. Disponível em: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3351968012/index.html. Acesso em: 6 jan. 2026.

ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Os Índios nas Falas e Relatórios Provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. Preconceito e terras. A fala oficial sobre as Alagoas. *In:* ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (orgs.) **Índios do Nordeste:** temas e problemas. p. 205-220.

ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios de Alagoas:** trabalho, religião e política. Eduneal: Arapiraca-AL, 2019.

ALMEIDA, Luiz Sávio. **Memorial biográfico de Vicente de Paula, o capitão de todas as matas:** Guerrilha e sociedade alternativa na mata alagoana. Maceió: EDUFAL, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios Aldeados no Rio de Janeiro Colonial - Novos Súditos Cristãos do Império Português.** Campinas, SP: Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2020.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do séc. XVIII.** Brasília: Ed. UnB, 1997.

ANTUNES, Clóvis. **Índios Brasis - Nordeste:** Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985.

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas:** Documentário. Maceió: Edufal, 1984.

ANTUNES, Clóvis. **Wakona-Kariri-Xukuru:** Aspectos Sócio-Antropológicos dos Remanescentes Indígenas de Alagoas. Maceió: Universidade Federal de Alagoas – Imprensa Universitária, 1973

ARRUTI, José Maurício Andion. A produção da alteridade: o toré e as conversões missionárias e indígenas. *In:* Paula Montero (Org.). **Deus na aldeia - missionários, índios e mediação cultural.** São Paulo: Globo, 2006. p. 381-426.

ARRUTI, José Maurício Andion. Agenciamentos Políticos da "Mistura": Identificação Étnica e Segmentação Negro-Indígena entre os Pankararú e os Xocó. *In.* **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 2, 2001, pp. 215- 254.

ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. *In.* RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. **Povos Indígenas no Brasil:** 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista História e Região**. v. 8 n. 15: 1995. P. 57-94.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO NORDESTE, MINAS GERAIS E ESPÍRITO SANTO. Reivindicação à Funai. **Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – Cedefes**, 27 ago. 2011. Disponível em: http://goo.gl/fxzER.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Carta denúncia enviada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos sobre situação de violações dos direitos dos povos indígenas do Brasil.** Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Pet-APIB-CIDH.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução A/RES/74/135**. Disponível em: https://undocs.org/en/A/RES/74/135. Acesso em: 18 abr. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. **Projeto de lei ordinária nº 1077 de 2024**. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/materia/12475>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. **Projeto de lei ordinária nº 395 de 2023**. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/materia/10458>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. **Requerimento nº 532 de 2024.** Disponível em: < https://sapl.al.al.leg.br/materia/11686>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 5 ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus,** ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007, Campo Grande - MS.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARRETO, Felipe. **Elmano empossa 146 professores indígenas e projeta novo concurso público para a área.** OpiniãoCE, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.opiniaoce.com.br/elmano-empossa-146-professores-indígenas-e-projeta-novo-concurso-importante-para-a-qualificacao/. Acesso em: 18 abr. 2025.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e regimentos das missões:** política indigenista no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

BEZERRA, Deisiane da Silva. **Com os índios:** Padre Alfredo Dâmaso, os Fulni-ô e as mobilizações indígenas no Nordeste. Maceió: Editora Olyver, 2020.

BOLÍVIA. **Constitución (2009).** Constitución Política del Estado (CPE): 7 Febrero 2009. Disponível em <https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2024.

BOLLETTIN, Paride. **Educação indígena e educação escolar indígena no Brasil.** *In.* XXVIII Convegno Internazionale di Americanistica - Perugia 3, 4, 5, 6, e 7 maggio 2006 / Mérida 25, 26, 27, 28, e 29 ottobre 2006.

BRASIL DE FATO. **Povos originários do Ceará lutam por reconhecimento e concurso para professores indígenas.** 17 jun. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/06/17/povos-originarios-do-ceara-lutam-por-reconhecimento-e-concurso-para-professores-indígenas/. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928.** Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>

BRASIL. **Código Civil de 1916 (Lei Nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 7 julho. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1891.** Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto 426 de Julho de 1845. (Contêm o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios) *In.* **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

BRASIL. **Decreto N 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Decreto n° 8.072, de 20 de junho de 1910.** Cria o Serviço de Proteção ao índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, RJ, 20 jun. 1910. Disponivel em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm>. Acesso em: 7 julho. 2024

BRASIL. **Decreto Nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996.** Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm>. Acesso em 01 de março de 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 10.088, de 5 de novembro de 2019.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII - Convenção Nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966.** Promulga a Convenção nº 107 sôbre as populações indígenas e tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58824.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Exposição de Motivos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

BRASIL. **Emenda Constitucional de 1969.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 14 nov. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e addições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Estatuto do Índio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução CNE/CP nº 1, 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. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de nov. de 2024.

BRASIL. **Ministério da Justiça.** Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Coordenação Geral de Gestão Ambiental – CGGam. TI Tingui-Botó: terras indígenas da Caatinga. Gestão ambiental e sustentabilidade nas terras indígenas da Caatinga. Boletim Informativo nº 03 – 2019. Disponível em: https://bit.ly/3z3FFEu. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CAMPOS, Carla S. **Por uma Antropologia ecológica dos Fulni-ô de Águas Belas.** Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar,** [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 19 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo,** v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949.

MELLO, Sebastião Joseph Carvalho e. Diretório dos índios (1775). *In.* ALMEIDA, Rita H. de. **O diretório dos índios:** um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: UnB, 1997.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". *In.* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (orgs.) **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar., 2007. p. 09-23

COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SÃO FRANCISCO - CBHSF. **Ata da XIX Reunião Plenária Ordinária realizada em 07 e 08 de julho de 2011.** Disponível em: https://cdn.agenciapeixevivo.org.br/media/2019/06/ATA_XIX_PLENARIA_ORDINARIA_CBHSF_07_E_08_07-2011.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO SP. Índios: A Questão da Emancipação. **Cadernos da Comissão Pró-Índio,** n. I. São Paulo: 1979.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO SP. Índios: Direitos Históricos. **Cadernos da Comissão Pró-Índio,** n. III. São Paulo: 1982.

COMUNIDADE INDÍGENA RECEBE AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA EMATER/AL. **Aqui Acontece, 26 set. 2012.** Disponível em: https://aquiacontece.com.br/comunidade-indigena-recebe-acoes-de-desenvolvimento-sustentavel-da-emateral/. Acesso em: 15 abr. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil:** mito, história, etnicidade. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.159-164.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** História, Direitos e Cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O futuro da questão indígena.** São Paulo: Estudos Avançados, p. 121-136, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os Direitos do Índio:** Ensaios e Documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Prólogo. *In.* CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Legislação Indigenista no Século XIX:** Uma Compilação: 1808-1889. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, S. Rodrigues (Org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa.** São Paulo: Unesp, 2018.

CUSICANQUI, S. R. **Ch´Ixinakax Utxiwa:** una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta limón, 2010.

DANIEL, Pe. João. **Tesouro Descoberto no Rio Amazonas.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1976.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Direito e Povos Indígenas no Brasil. *In.* AVRITZER, Leonardo; et al (org.). **Dimensões Políticas da Justiça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DECLARAÇÃO DE BARBADOS. **Pela Liberação do Indígena.** 1971. Disponível em: https://www.missiologia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf.

DESCOBERTA UMA COMUNIDADE DE 500 ÍNDIOS EM ALAGOAS. **Jornal de Brasília,** Brasília, 24 fev. 1981, p. 26.

DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka (Org.). **Os Índios na Constituição.** Cotia-SP, Atelie Editorial, 2018.

DUARTE, A. Tribos, aldeias e missões de índios nas Alagoas. **Revista do Instituto Histórico de Alagoas**. Maceió, 1969. p. 83-129.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TINGUI-BOTÓ. **Projeto Político Pedagógico.** Feira Grande: 2023.

ESTADO DE RORAIMA. **Edital 90/2021/SEED/GAB/RR.** Concurso Público para Provimento de Cargos de Professores da Carreira de Magistério da Educação Indígena. Disponível em: <https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2021/12/16165832/edital-seed-rr-32-51.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2025.

ESTADO DE RORAIMA. **Lei Ordinária nº 1.030, de 21 de janeiro de 2016.** Altera e acrescenta dispositivos na Lei n° 892, de 25 de janeiro de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do ESTADO DE RORAIMA. Lei Ordinária nº 892, de 25 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.rr.leg.br/ta/919/text?. Acesso em 18 de abr. 2025.

ESTADO DO CEARÁ. **Lei n. 16.025, de 30 de junho de 2016.** Dispõe sobre o plano estadual de educação (2016/2024). Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2016/16025.htm>. Acesso em 18 de abr. 2025.

ESTADO DO CEARÁ. **Lei n. 10.884, de 02 de fevereiro de 1984.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Disponível em: <https://acesse.one/9NcxOSu>. Acesso em 18 de abr. 2025.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. **Abertas inscrições para a 2ª turma do curso normal médio indígena território etnoeducacional povos do Pantanal.** Site oficial. 27 de janeiro de 2025. Disponível em <https://l1nk.dev/gNwyAlI>. Acesso em 18 de abril de 2025.

FARIAS, Michelle. **Falta de estrutura ameaça educação de crianças indígenas em Alagoas.** G1. 17 de jun. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indígenas-em-alagoas.html. Acesso em: 17 de abr. 2025.

FERNANDES, Duarte. **Livro da Viagem da Nao "Bretoa" ao Cabo Frio (em 1511).** Rio de Janeiro: Typ. De D. L. dos Santos, 1867.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **"Para outra geração":** Um estudo de Antropologia visual sobre crianças entre os Tingui-Botó. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CFCH, 2010.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **Luta, Suor e Terra:** Campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingui-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CFCH, 2016.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó:** uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson. **A educação escolar indígena em Alagoas:** espaços, processos históricos e debates. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In:* SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.) **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FOLHA DA TARDE. **AL: tribo em situação precária.** Folha da Tarde, São Paulo, 24 dez. 1981, p. 4.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Critério facista da Funai ameaça os índios.** Folha de São Paulo, 4 out. 1981, p. 1.

FPI SÃO FRANCISCO. **Relatório da 14ª etapa da Fiscalização Preventiva Integrada da Bacia do Rio São Francisco em Alagoas** – Equipe 10: Comunidades Tradicionais e Patrimônio Cultural. MPF, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNAI REINAUGURA CASA DA FARINHA NA TERRA INDÍGENA TINGUI-BOTÓ, EM ALAGOAS. **FUNAI,** 6 jan. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/funai-reinaugura-casa-da-farinha-na-terra-indigena-tingui-boto-em-alagoas. Acesso em: 15 abr. 2025.

FUNAI. **1° Conferência Nacional de Política Indigenista** - Documento Base. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2015/img/06jun/Documento%20Base%20-%202506.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FUNAI. **Painel de Terras Indígenas.** Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indígenas/geoprocessamento-e-mapas/painel-terras-indígenas. Acesso em: 30 mar. 2025.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República.** São Paulo: Hucitec, 1989.

GAMBINI, Roberto. **O Espelho Índio:** os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

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.** São Paulo, v. 20, nº 39, 2000, p. 15-42.

GAZETA DE ALAGOAS. **Fazendeiros e índios acabam com a briga.** Maceió, 2 set. 1984, p. 17.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. *In.* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Mercio Pereira. **Os Índios e o Brasil:** Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

HOHENTHAL JR., W. D. As tribos indígenas do médio e baixo São Francisco. **Revista do Museu Paulista,** Nova Série v. XII, p. 37-86. São Paulo: Museu Paulista, 1960.

I SEMINÁRIO DOS POVOS INDÍGENAS DA BACIA DO RIO SÃO FRANCISCO. Disponível em: https://pataxomg.wordpress.com/2011/09/04/i-seminario-dos-povos-indígenas-da-bacia-do-rio-sao-francisco/. Acesso em: 30 mar. 2025.

ÍNDIOS TINGUI-BOTÓ REIVINDICAM AMPLIAÇÃO DE SUAS TERRAS. **Últimas Notícias,** Funai, 21 fev. 2001. Disponível em: https://terrasindígenas.org.br/pt-br/noticia/2643. Acesso em: 30 mar. 2025.

LAS CASAS, Bartolomé. **O Paraíso Perdido:** A Sangrenta História da Conquista da América Espanhola (brevíssima relação da destruição das índias). Porto Alegre: L&PM, 2008.

LEITE, Angela Maria Araújo. **Ninho de saberes:** sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Tomo II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal):** 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal do Brasil. *In:* OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas. *In.* PIORSKY, Max Maranhão et all. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro.** Fortaleza: EdUECE, 2009. p.77.

SILVA, Aracy Lopes da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de Educação Escolar Indígena. *In.* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2001. p. 15-36.

LOPES, D, B. O direito dos índios no Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. **Espaço Ameríndio,** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2014.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988).** Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

LUIZ, Edvaldo. **A Educação Escolar Indígena Entre os Tingui-Botós.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, 2020.

MANIFESTO DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE ALAGOAS. **Palmeira dos Índios, 24 abr. 1982.** Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/manifesto-da-comissao-pro-indio-de-alagoas. Acesso em: 7 abr. 2025.

MOTA, Clarisse N. da. **Os filhos da Jurema na floresta dos espíritos:** ritual e cura entre dois grupos indígenas no Nordeste Brasileiro. Maceió: EDUFAL, 2007.

MPF. **MPF dá início a diálogo para construção de política de educação indígena em Alagoas.** 24 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-da-inicio-a-dialogo-para-construcao-de-politica-de-educacao-indigena-em-alagoas. Acesso em 17 de abr. de 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUSEU NACIONAL. **Atlas das terras indígenas do Nordeste:** Alagoas, Bahia (exceto sul), Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe. Rio de Janeiro: Museu Nacional-Peti, 1993.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural:** fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2012.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. QUADROS, Marion Teodósio de. A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima. **EntreRios: Revista do PPGANT-UFPI**, Teresina, vol. 3, n. 1, 2020. p.72-83.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Educação escolar dos índios:** consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NEVES, L. J. de O. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas do Brasil. *In.* SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para Libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OESP. **200 índios ocupam sede da Funasa em Maceió.** OESP, nacional, p. A19, 10 maio 2008.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Entrando e saindo da mistura: os índios nos censos nacionais. *In.* OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **Ensaios em Antropologia Histórica.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

OLIVEIRA SOBRINHO. Os Silvícolas brasileiros e a Legislação Pátria – o decreto legislativo 5.484 de 1928. *In.* SOUZA FILHO, C. F. Marés de. **Textos Clássicos sobre o direito e os povos indígenas.** Curitiba: Juruá, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Apresentação. *In*. OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A Presença Indígena no Nordeste:** Processos de Territorialização modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: "Pacificação", regime Tutelar e Formação de Alteridades.** Rio de Janeiro: ContraCapa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto de Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. "Sociedade Plural" e Pluralismo Cultural no Brasil. **Rev. Tempo Brasileiro,** N. 71. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1982.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena (ensaios).** Brasília: Editora da UnB, 1978.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Índio no Mundo dos Brancos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

OLIVEIRA, R. Cardoso. Problemas e Hipóteses Relativos à Fricção Interétnica: Sugestões para uma metodologia. **Rev. Instituto de Ciências Sociais.** Vol. IV, nº 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 1967. p. 41-91.

OLIVEIRA. Kelly Emanuelly de. **Estratégias Sociais no Movimento Indígena:** representações e redes na experiência da APOINME. Recife: UFPE/PPGA, 2010 (Tese de doutorado).

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em 12 de nov. 2024.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: licenciatura intercultural indígena em Alagoas - CLIND-AL. **Revista EntreRios,** Vol. 4, 2021. p. 96-121.

MIRANDA, Francisco Cavalcante Pontes de. **Comentários à Constituição da República dos E.U. do Brasil.** Tomo II. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1937.

PORANTIM. Educação Escolar Indígena. **CIMI.** Encarte pedagógico VI, ago. 2015. Disponível em: https://sl1nk.com/2j1Z4Fk. Acesso em: 19 abr. 2025.

PORANTIM. **Lições de um índio a um coronel.** Porantim, dez. 1981, p. 4.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (org.). **Relações étnicos-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 145-181.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias.** Clacso, 2014.

RADIO TERENA. **Mel indígena é aposta da embrapa para povo Tingui-Botó.** Rádio Terena, 21 jun. 2023. Disponível em: https://www.radioterena.com.br/2023/06/21/mel-indigena-e-aposta-da-embrapa-para-povo-tingui-boto/. Acesso em: 15 abr. 2025.

REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste. *In.* ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (orgs.). **Índios do Nordeste:** temas e problemas 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 359-406.

Relatório do Bacharel Manoel Lourenço da Silveira apenso ao relatório do Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho. Anexo a Falla à Assembléia Legislativa das Alagoas, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão ordinária da 14ª legislatura, a 15 de junho de 1862. Maceió, Typografia do Diário Commercial. Rua de Maceió, Sobrado. 1862.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil.** 9 ed. São Paulo: Global, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Culturas e línguas indígenas do Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Global Editora, 2017.

RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (orgs.). **A fundação do Brasil:** Testemunhos, 1500-1700. Petrópolis: Vozes, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Adauto Santos da. Recrutamentos Indígenas nas Alagoas: da capitania independente à extinção oficial dos aldeamentos (1817-1872). **Outros Tempos,** vol. 19, n. 34, 2022, p. 208-240.

RODRIGUES, Cíntia Régia (2019). O Apostolado Positivista do Brasil e o SPILTN: propostas e políticas para a questão indígena no Brasil. Rio De Janeiro: Topoi, v. 2040), 185–203.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Cultura e Constituição: promoção e proteção jurídica. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos,** Bauru, v. 41, p. 39-63, set./dez. 2004. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/42253. Acesso em: 5 jan. 2026.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Democracia como direito fundamental.** Argumenta Journal Law, Jacarezinho, n. 18, p. 251-260, 2013. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/11-18. Acesso em: 5 jan. 2026.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Liberdade religiosa no multiculturalismo.** Ius Gentium, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/232. Acesso em: 5 jan. 2026.

SAMPAIO, José Augusto de L. De caboclo a índio: etnicidade e organização social e política entre povos indígenas contemporâneos no Nordeste do Brasil; o caso Kapinawá. **Cadernos do LEME,** Campina Grande, v. 3, n. 2, p. 88-191, jul./dez. 2011.

SANTANA, Renato. Tornar-se Terra Indígena: o 'levantar aldeia' dos Pankararu como contraponto à tese do marco temporal. **Porantim.** Ano XLVI, n.º 464, Brasília, abril de 2024.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos. **Apontamentos Sobre o Direito Indigenista.** Curitiba: Juruá, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conocer desde el Sur:** Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Epistemologías del Sur. **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana,** Año 16, n. 54, jul/set, 2011, p. 32-34.

SANTOS, Juracy Marques dos. **Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragens:** um estudo de caso dos Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade), UFBA, 2008.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **A Província dos Trabalhadores Tutelados:** trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Salvador: UFBA, 2015. Tese de Doutorado.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos:** os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. Terra e trabalho: indígenas na Província de Alagoas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH.** São Paulo, julho de 2011.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos. **Revista de Ciências Humanas CAETÉ**, 2019, n. 2, p. 31-54.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX): os índios das matas nas falas e relatórios oficiais. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A Questão da Educação Indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Christiano Barros Marinho da. Os indios Fortes: aspectos empíricos e interpretativos do xamanismo Kariri-Xocó. *In.* ALMEIDA; Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (ORGS). **Índios do Nordeste:** Temas e Problemas 2. Maceió: Edufal, 2000.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política,** Uberlândia, v. 7, n. 1, 2017.

SILVA, Eré Batista da. **Associação de jovens produtores indígenas Tingui-Botó:** história e perspectivas de coletividades. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Estadual de Alagoas, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND). Palmeira dos Índios, 2025.

SILVA, Fernanda Andrade. **Os Sons Tingui-botó:** Cultura e identidade indígena em Alagoas. São Cristóvão-SE: UFS, 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 25 ed., revista e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. **Direito indígena, direito coletivo e multiculturalismo.** Repositório Institucional do MPF: 2002. Disponível em: http://hdl.handle.net/11549/83425. Acesso em 18 de agosto de 2024.

SILVEIRA, M. de F. S. da. Culturas indígenas e a ideia de nação brasileira. Indigenous cultures and the idea of a Brazilian nation. **Revista** PHILIA: Filosofia, Literatura & Arte, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 219-238, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/philia/article/view/112894. Acesso em: 11 out. 2023.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O Direito Envergonhado. *In.* GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Índios no Brasil.** São Paulo: SMC, 1992. p. 153-181.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito.** 10ª Reimpressão. Curitiba: Juruá, 2021.

SOUZA, Álvaro Reinaldo de. **Minorias étnicas:** O índio no direito brasileiro. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, 1982.

SOUZA, Márcio et al. **Os Índios Vão à Luta.** Rio de Janeiro: Marcos Zero, 1981.

SPOSITO, Fernanda. **Nem Cidadãos, Nem Brasileiros:** Indígenas na Formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1845). São Paulo: USP, 2006.

STF. **Apib questiona alterações sobre educação indígena em legislação do Pará.** Notícias STF. 22 de janeiro de 2025. Disponível em: https://sl1nk.com/qrD93ll. Acesso em: 18 de abril de 2025.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO (TRF3). **Apelação/Remessa Necessária nº 0000652-21.2006.4.03.6003/MS (Ofayé-Xavante/MS), 22 mar. 2018.**

TROMBONI, Marcos. **"O Tronco da Jurema":** ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste – o caso Kiriri. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 1994.

VIDAL, Lux. **O índio e a cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

VON IHERING, Hermann. A questão dos indios no Brazil. **Revista do Museu Paulista,** vol. VIII. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1911. p. 112-140.

VON IHERING, Hermann. Antropologia do Estado de São Paulo. **Revista do Museu Paulista,** vol. VII, 1907, p. 215.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito – Equador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Ayala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In:* VIAÑA, J.; TAPIA, L. (orgs.) **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** La Paz: Conveio Andres Bello, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. **Vers une compréhension de l'interculturalité - une approche par la pédagogie décoloniale**, 2016. Disponível em: https://sl1nk.com/RDtWNAS. Acesso em 05 de outubro de 2024.

INDICE REMISSIVO

Alagoas: 11, 152, 170, 184, 185, 186, 190, 191, 193, 212, 214, 216, 218, 220, 221, 231, 234, 237, 239, 242, 243, 245, 247, 248, 251, 255, 257, 260, 262, 267, 280, 292, 295, 296, 299, 306, 307.

Aldeamentos: 12, 31, 150, 152, 169, 170, 174, 181, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 209, 212, 215, 218, 248.

Catequese: 9, 30, 31, 181, 186, 302.

Cosmovisões indígenas: 18, 71, 82, 88, 119, 124, 187.

Demarcação: 48, 52, 177, 224, 229, 231, 233, 235, 240.

Direitos indígenas: 47, 51, 52, 53, 55, 165, 168, 177, 179, 215, 221, 227, 244, 263, 283, 284.

Educação indígena: 12, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 53, 54, 55, 62, 67, 70, 71, 90, 93, 102, 125, 132, 135, 149, 215, 259, 263, 266, 272, 273, 285, 287, 290, 297, 300, 302, 307.

Estatuto do Índio: 36, 37, 40, 53, 221, 227, 231, 233, 249.

Etnogênese: 12, 13, 151, 169, 175, 178, 179, 182, 183, 209, 211, 214.

Interculturalidade: 10, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 55, 58, 65, 67, 71, 75, 76, 82, 87, 89, 98, 99, 103, 108, 110, 113, 116, 118, 124, 133, 134, 137, 138, 254, 260, 269, 272, 276, 278, 303, 304.

Multilinguismo: 10, 106, 108, 110, 133, 134, 148, 269, 272, 276, 303.

Ouricuri: 12, 212, 218, 225, 229, 233, 240, 245, 252, 257, 261, 267.

Territorialidade: 56, 114, 116, 133, 135, 148, 170, 183, 228, 232, 272.

Transfiguração étnica: 12, 151, 153, 155, 160, 167, 169.

Tutela: 9, 32, 36, 37, 40, 52, 54, 61, 165, 173, 176, 179, 184, 186, 191, 193, 195, 196, 199, 201, 208, 209, 215, 217, 228, 281, 284, 302, 303, 328, 332.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, AUTONOMIA E A PRIMAZIA/EXCLUSIVIDADE DO PROFESSOR DA PRÓPRIA ETNIA:

A EXPERIÊNCIA TINGUI-BOTÓ

A educação escolar indígena ocupa um lugar singular no constitucionalismo brasileiro porque reúne, em um mesmo campo, direitos que não podem ser compreendidos isoladamente. Educação, identidade, língua, território, memória, participação política e autonomia comunitária aparecem entrelaçados. Quando a escola se instala em uma comunidade indígena, ela não leva apenas conteúdos e procedimentos administrativos: introduz uma instituição historicamente formada fora daquele universo social, capaz tanto de reproduzir relações de assimilação quanto de ser apropriada pela comunidade como instrumento de afirmação cultural e de exercício de direitos.

JOSÉ INALDO VALÕES

Editora CPHIAL