



DIREITO, INTERCULTURALIDADE E A LUTA TINGUI-BOTÓ: A EXCLUSIVIDADE DO DOCENTE DA PRÓPRIA ETNIA COMO EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

José Inaldo Valões¹, Deivid de Andrade dos Santos¹.



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p729-758>

Artigo recebido em 21 de Junho e publicado em 21 de Julho de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

O processo histórico dos Tingui-botós constata a luta pelo reconhecimento estatal – a qual, acarretou em uma territorialização fundamentalmente negociada, ou seja, suas lutas pela reivindicação territorial, pelo reconhecimento étnico e educacional foram baseadas em reivindicações políticas, ocasionando uma dependência inevitável do arcabouço jurídico estatal, onde as conquistas territoriais do grupo indígena concentraram-se nas articulações com diversos órgãos estatais como o SPI (Serviço de Proteção ao índio), a FUNAI (Fundação Nacional do índio) e o ITERAL (Instituto de Terras de Alagoas). Esse processo de luta e organização, aparentemente, moldou a identidade do povo indígena para as demais lutas que enfrentaram e enfrentam atualmente, permitindo assim, o surgimento da concepção intercultural – isto é, a busca pela cidadania plena garantida a todos os brasileiros não-indígena, mantendo sua distinção e especificidade. Surgindo de tal forma negocial, a síntese aceita e apresentada pelos próprios indígenas: “tenho o direito de ser você, sem deixar de ser eu” (MUNDURUKU, 2012). Visando se apropriar dessa plenitude, os indígenas reivindicam o acesso à escolarização mantendo sua identidade cultural. Diante disso, o centro da pesquisa busca estudar a articulação do grupo indígena Tingui-botó em sua reivindicação pela direção do seu próprio processo educacional, acoplando assim, o direito instituído pelo Estado e os direitos construídos tradicionalmente pelos povos originários, buscando analisar as possibilidades de compatibilização com fundamento na Constituição, na convenção 169 da OIT, na LDB e nos próprios direitos originários.

Palavras-chave: Reivindicação; Intercultural; Direitos Originários; Processo Educacional; Convenção 169 da OIT.

¹ Professor do Curso de Direito do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em Direito e em Geografia.

² Graduando em Direito pela Universidade Estadual de Alagoas. Bolsista PIBIC Uneal-Fapeal.



LAW, INTERCULTURALITY AND THE TINGUI-BOTÓ STRUGGLE: TEACHING EXCLUSIVITY AS THE EFFECTIVENESS OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION.

ABSTRACT

The historical process of the Tingui-botós shows the struggle for state recognition – which resulted in a fundamentally negotiated territorialization, that is, their struggles for territorial claims, for ethnic and educational recognition were based on political demands, causing a dependent dependence on the state legal framework, where the territorial conquests of the indigenous group were concentrated in complications with several state agencies such as the SPI (Indian Protection Service), FUNAI (National Indian Foundation) and ITERAL (Land Institute of Alagoas). This process of struggle and organization apparently shaped the identity of the indigenous people for the other struggles they face and face today, thus allowing the emergence of the intercultural concept – that is, the search for full citizenship guaranteed to all non-indigenous Brazilians, maintaining their distinction and specificity. Emerging from such a negotiation form, the extension accepted and presented by the indigenous people themselves: “I have the right to be you, without ceasing to be me” (MUNDURUKU, 2012). Aiming to appropriate this plenitude, the indigenous people demand access to schooling while maintaining their cultural identity. In view of this, the research center seeks to study the articulation of the Tingui-Botó indigenous group in their demand for the direction of their own educational process, thus coupling the right instituted by the State and the rights traditionally constructed by the native peoples, seeking to analyze the possibilities of compatibility with the basis in the Constitution, in ILO Convention 169, in the LDB and in the original rights themselves.

Keywords: Claim; Intercultural; Original Rights; Educational Process; ILO Convention 169

Instituição afiliada – Universidade Estadual de Alagoas

Autor correspondente: José Inaldo Valões inaldo.valoes@uneal.edu.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas, o Brasil migrou de um paradigma assimilacionista para um marco jurídico-político intercultural que reconhece a pluralidade dos povos originários. Esse giro – inaugurado pela Constituição de 1988 e aprofundado por normas como a Convenção 169 da OIT e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 – reposicionou a educação escolar indígena como um direito específico, bilíngue e comunitário, exigindo que os próprios povos controlem currículo, calendário e gestão das suas escolas.

Neste novo cenário, a exclusividade do docente da própria etnia deixou de ser mera preferência pedagógica e passou a condição de efetividade constitucional: somente professores culturalmente enraizados podem assegurar, no cotidiano da sala de aula, o uso de línguas maternas, métodos próprios de aprendizagem e a mediação entre saberes tradicionais e conhecimento científico.

A trajetória do povo Tinguibotó, em Alagoas, evidencia as tensões desse processo. Após a extinção normativa dos aldeamentos em 1872 e décadas de invisibilização, o grupo reorganizou-se no século XX sob a liderança de José Botó, resgatando rituais como Toré e Ouricuri e reivindicando reconhecimento estatal e territorial. Consolidada a identidade indígena, a comunidade passou a centrar sua luta na autonomia pedagógica – enfrentando precariedade estrutural, resistência burocrática e ausência de carreira específica para o magistério indígena.

Ao analisar a ação jurídico-política Tinguibotó pela exclusividade docente, o artigo demonstra como a efetivação concreta dos artigos 231 e 210 § 2º da Constituição depende de colocar o professor indígena no centro do projeto educativo – chave para garantir, simultaneamente, autodeterminação cultural, equidade de oportunidades e pluralismo democrático.

METODOLOGIA

1. Pesquisa histórico-documental



Levantamento e exame crítico de normas nacionais (Decreto 426/1845, Lei 601/1850, CF/1988, LDB, Resoluções CNE) e internacionais (Convenção 169/OIT, Declaração ONU) que moldam a educação indígena.

2. Estudo de caso etnográfico

Reconstrução da trajetória Tingui-Botó a partir do laudo antropológico de reconhecimento étnico, relatórios da FUNAI, entrevistas com lideranças e docentes, e observação das práticas escolares.

3. Análise jurídico-antropológica comparada

Confronto entre os direitos originários reivindicados localmente e os dispositivos constitucionais/internacionais, avaliando convergências, lacunas de implementação e estratégias de litigância política da comunidade.

O cruzamento dessas três dimensões permitiu compreender como a exclusividade docente da própria etnia emerge simultaneamente como instrumento pedagógico, reivindicação política e parâmetro jurídico para a efetivação da educação escolar indígena no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

Como vimos, 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 imperial². 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.

Um marco importante na reorganização sociopolítica dos Tingui-Botó foi a figura de José Botó, líder carismático que emergiu em meados do século XX. Como vimos, 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 apelido tornou-se parte do nome do grupo indígena.

² 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.



Essa adoção de um novo etnônimo se insere no processo regional conhecido como “*levantar a aldeia*”³, 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 Tinguí-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 étnico⁴.

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), através 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 comunidade⁵. Essa terra (61 hectares no total) já havia sido declarada como “Reserva Indígena Tinguí-Botó” pela Portaria 817/N/83 de 31/12/1983.

Ao caminhar de toda essa temática, a comunidade demonstrou notável

³ *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.*

⁴ 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.

⁵ 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



capacidade de organização e afirmação de sua identidade, enfrentando preconceitos, burocracia e violações territoriais. Sua luta é sinônimo de resistência e reivindicação de seus direitos originários.

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 escarneado ao mesmo tempo que objeto de curiosidade e de que as 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 local⁶.

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 1989⁷. 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

⁶ ANTUNES, Clóvis. Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó. Maceió: Mimeo, 1985. pg. 44.

⁷ 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.



estrutura física da escola permaneceu praticamente a mesma, sem reformas significativas, o que levou a uma deterioração acentuada do prédio.

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 I⁸.

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 inseguros sobre como adequar os conteúdos corretamente, e trabalham mais por amor à comunidade do que por reconhecimento profissional, já que não existem carreiras ou concursos específicos para professores indígenas em Alagoas⁹.

⁸ 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.

⁹ 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



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 antepassados¹⁰. 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 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 muitas vezes 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

¹⁰ 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.



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. Como vimos, 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 através 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)¹¹, 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

¹¹ ANTUNES, Clóvis. Índios de Alagoas: Documentário. Maceió: Edufal, 1984. pg.145-146



Estadual de Alagoas)¹², 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 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 Tinguí-Botó. Esse engajamento ativo das lideranças e educadores Tinguí-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 Tinguí-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 Tinguí-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, trajetória de implantação e manutenção da educação escolar Tinguí-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 Tinguí-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

¹² PROLIND, CLIND e PARFOR.



a população regional, durante muito tempo, olhou com desconfiança a mobilização Tinguí-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 adequado¹³. 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 Tinguí-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 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

¹³ 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



Edital nº 1 – SEDUC/AL, de 2021¹⁴. 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 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 Alagoas¹⁵.

Como resultado dessas articulações, foram protocolados dois projetos de Lei Ordinária, o primeiro, de autoria da Deputada Estadual Fátima Canuto (MDB) um projeto

¹⁴ 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_A_BERTURA.PDF>. Acesso em 17 de abr. de 2025.

¹⁵ 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.



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 providências¹⁶. 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 quilombola¹⁷. Soma-se a essas iniciativas o requerimento de Medeiros para a marcação de audiência pública especial dedicada a discussão sobre a "criação do cargo de professor(a) indígena em Alagoas"¹⁸. 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

¹⁶ 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.

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.



governamental e precariedade – são enfrentados cotidianamente, na esperança de que a soma de pequenas vitórias leve 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 decisões¹⁹”.

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 Indígena²⁰ 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.

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

¹⁹ 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.

²⁰ 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.



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 facilitar 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 o princípio da autodeterminação educacional: cabe aos próprios povos indígenas, com o apoio do Estado, controlar os rumos de sua educação, de forma compatível com seus valores culturais e linguísticos.

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 idioma²¹.

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

²¹ 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.



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, pautado pela diferença cultural e pela autonomia. A legislação brasileira – respaldada por normas internacionais como a Convenção 169 da OIT – não apenas permite, mas exige que a educação escolar indígena seja distinta da educação regular, valorizando as línguas e culturas originárias. Essa exigência legal e constitucional converge para um ponto central: a efetividade desses direitos educacionais somente se concretiza plenamente quando os próprios indígenas assumem a condução do processo educativo em suas comunidades, em especial através da atuação de professores indígenas da mesma etnia e comunidade dos alunos.

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 da comunidade encontra suporte em diversos nos aportes antropológicos e educacionais já apresentados. A educação escolar indígena, para cumprir seu caráter diferenciado, intercultural e comunitário, requer um profundo enraizamento na cultura local. Nesse sentido, o professor indígena originário da comunidade desempenha um papel insubstituível como mediador entre os saberes tradicionais e os conteúdos da escolarização formal.

Como vimos anteriormente, 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 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 comunidade²².

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, 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

²² QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 145-181.



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 têm-se enfatizado a relevância de se respeitar o contexto cultural do educando (conforme, por exemplo, os princípios de educação contextualizada de Paulo Freire²³ ou de pedagogia intercultural segundo autores como Candau²⁴). No contexto 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

²³ 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.

²⁴ 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, [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.



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 relação e em outros valores sociais e, por isso, precisa ser reinventada²⁵.

Essa reinvenção somente é possível através 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 etnia²⁶.

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”*²⁷. 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

²⁵ 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>. Acessó em 19 de abr. 2025.

²⁶ Ainda que, como já citado anteriormente, estejam em contratos precários com o Governo do Estado.

²⁷ 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.



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 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 exclusividade étnica na docência indígena – entendido como a absoluta primazia do professor da própria etnia sobre qualquer outro – é fundamental para assegurar que a educação escolar indígena cumpra seus objetivos constitucionais de ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. O professor indígena local é ator-chave que conecta as duas dimensões da educação intercultural: de um lado, viabiliza a inserção qualificada de seu povo na sociedade nacional, transmitindo os conhecimentos científicos e língua oficial necessários; de outro, funciona como um guardião da herança cultural, garantindo a transmissão intergeracional da língua nativa, valores e conhecimentos tradicionais dentro da escola. Sem a presença desse agente culturalmente referenciado, a escola corre o risco de se transformar em instrumento de assimilação e perda identitária – exatamente o oposto do que preconiza o ordenamento jurídico brasileiro desde 1988.

Exclusividade Docente Indígena como Garantia da Autonomia e da Diversidade

Diante de todo o exposto até aqui, pode-se concluir que a efetivação concreta dos direitos educacionais indígenas – tal como enunciados na CF/88, na LDB, nas DCNEI, na Convenção 169 da OIT e na Declaração da ONU – exige a centralidade do professor indígena da própria etnia na escola da comunidade. Esse princípio da exclusividade não é uma mera preferência política, mas sim uma condição para que os princípios jurídicos



da educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária se materializem. Somente um docente profundamente enraizado na cultura local pode assegurar a continuidade linguística e cultural no processo de ensino, ao mesmo tempo em que media o acesso dos alunos aos conhecimentos universais. A presença dominante (quando não exclusiva) de professores indígenas nas escolas indígenas promove a autonomia pedagógica das comunidades, atendendo ao direito de autodeterminação educacional reconhecido internacionalmente²⁸.

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 linguística. 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

²⁸; 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.



preferenciais. Essa prioridade é imprescindível para garantir a sustentabilidade da educação indígena no longo prazo, evitando que dependa de agentes externos. Como bem sintetiza a visão de um educador indígena Tinguí-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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar de maneira aprofundada como a articulação jurídico-política dos Tinguí-Botó contribuiu de forma determinante para a efetivação do direito constitucional à educação escolar indígena, enfatizando especialmente a defesa da exclusividade docente por professores pertencentes à própria etnia. Ao longo do estudo, ficou demonstrado que, embora o reconhecimento formal dos direitos indígenas pela Constituição Federal de 1988 represente um marco significativo, a plena concretização desses direitos exige ações concretas, estratégicas e contínuas por parte dos povos indígenas.

A análise histórica e normativa empreendida revelou que o tratamento jurídico dos povos indígenas no Brasil transitou desde um paradigma fortemente assimilacionista até uma perspectiva multiculturalista, e atualmente interculturalista. Nos períodos colonial e imperial, predominavam políticas destinadas à catequização, conversão religiosa e submissão econômica, refletindo uma visão predominantemente eurocêntrica e colonizadora. O processo de aldeamento, analisado no primeiro capítulo,



demonstrou a utilização de mecanismos institucionais como o Diretório dos Índios, os descimentos forçados, os cativeiros e os resgates, mecanismos esses responsáveis por consolidar a transformação dos povos indígenas em mão de obra subordinada e força produtiva da colônia. Tais mecanismos, apesar de formalmente revestidos de proteção legal e valores cristãos, contribuíram decisivamente para o apagamento das formas autônomas de organização social indígena, sem, contudo, eliminar completamente a resistência ativa dos povos indígenas frente ao projeto colonizador.

Contudo, com a Constituição Federal de 1988 e com instrumentos internacionais, especialmente a Convenção 169 da OIT, iniciou-se um novo ciclo normativo pautado no respeito à diversidade cultural e na defesa dos direitos específicos das comunidades indígenas, estabelecendo a interculturalidade como princípio orientador das políticas públicas. A inclusão dos direitos originários no texto constitucional, tais como o reconhecimento das línguas indígenas, o direito à terra e à organização social própria, não decorreu de uma concessão estatal unilateral, mas do protagonismo indígena nas lutas sociais e políticas durante o processo constituinte.

No campo educacional, a pesquisa identificou uma importante transformação legislativa, partindo da educação como ferramenta de assimilação cultural imposta pelo colonizador, passando por períodos de tutela e integração forçada até chegar à educação escolar indígena diferenciada, fundamentada nos princípios constitucionais e nas diretrizes curriculares específicas instituídas após 1988. Destacaram-se nesse processo normativas fundamentais, como o Decreto nº 26/1991, o Parecer CEB nº 14/1999, a Resolução CEB nº 3/1999, o Decreto nº 6.861/2009 e, principalmente, a Resolução nº 5/2012, que consagra explicitamente a exclusividade do professor indígena da própria etnia. A pesquisa também analisou o papel das diretrizes internacionais como a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que reforça o direito à autodeterminação educativa e à manutenção das práticas culturais e linguísticas próprias.

Nesse contexto, a reivindicação e implementação da exclusividade docente indígena emergiram como condição necessária para garantir a autonomia pedagógica, cultural e identitária das comunidades indígenas. A pesquisa detalhou que esta exclusividade docente não representa apenas uma questão administrativa, mas um imperativo político-cultural essencial para a efetiva realização da educação intercultural,



bilíngue e comunitária, essencial para preservar e fortalecer a identidade e os saberes tradicionais indígenas. O reconhecimento legal da exclusividade do professor indígena da própria etnia é condição inegociável para que a escola indígena cumpra seu papel de lugar de afirmação identitária, transmissão de conhecimentos ancestrais e resistência aos modelos educativos uniformizadores. A centralidade do professor indígena reside não apenas em sua capacidade de ensinar conteúdos acadêmicos, mas sobretudo em sua atuação como mediador cultural e guardião dos saberes tradicionais, conforme reconhecido pelo Parecer CNE/CEB nº 14/1999.

O estudo detalhado do povo Tinguí-Botó permitiu compreender em profundidade sua trajetória histórica de lutas por reconhecimento territorial e identitário. Historicamente marginalizados e invisibilizados, os Tinguí-Botó lograram importantes conquistas territoriais e de reconhecimento étnico nos 378 municípios alagoanos de Feira Grande e Campo Grande, graças à sua organização interna robusta e à atuação estratégica e articulada de suas lideranças frente às instituições governamentais e à sociedade civil. A pesquisa evidenciou que essas conquistas só foram possíveis mediante a mobilização da comunidade, a articulação com órgãos como a FUNAI, o apoio de organizações indígenas regionais como a APOINME e o uso inteligente das ferramentas legais e administrativas disponíveis, como petições, audiências públicas e processos administrativos. As lideranças Tinguí-Botó mostraram-se capazes de transitar entre os espaços institucionais e comunitários, assumindo o protagonismo das reivindicações territoriais e educacionais de seu povo, mesmo diante de resistências fundiárias locais, processos judiciais de contestação e lentidão administrativa para homologação e aquisição de terras.

No campo educacional, a escola indígena Tinguí-Botó constitui um importante espaço de reconstrução cultural e de resistência epistemológica. A pesquisa demonstrou como os processos de formação de professores indígenas e de elaboração de projetos político-pedagógicos próprios foram fundamentais para a afirmação de uma educação comprometida com a realidade, as práticas e os saberes do povo Tinguí-Botó. Ressaltou-se, ainda, a importância da formação superior de professores indígenas em instituições como a UNEAL, que passaram a desempenhar papel central na promoção da educação escolar indígena como instrumento de fortalecimento comunitário e de afirmação étnica. Além disso, observou-se que os professores indígenas atuam como ponte entre



os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, possibilitando uma educação enraizada na cosmovisão do povo e articulada com as demandas contemporâneas de cidadania e direitos.

Ademais, o trabalho apontou claramente que a garantia jurídica e administrativa da exclusividade docente indígena enfrenta inúmeros desafios, sobretudo relacionados à resistência institucional e à burocracia estatal. Dificuldades específicas incluem a falta de programas adequados de formação docente indígena, resistência de órgãos públicos à implementação plena das normativas interculturais, baixa oferta de concursos públicos específicos para professores indígenas, insegurança jurídica quanto ao vínculo empregatício dos docentes e preconceitos culturais ainda arraigados na sociedade majoritária. A pesquisa mostrou também que, muitas vezes, o poder público se omite no dever de apoiar a formação dos professores indígenas quando estes ainda não estão disponíveis, desconsiderando que a própria normativa nacional impõe a primazia da formação específica sobre a substituição por docentes não indígenas. Observou-se ainda que, apesar das normativas garantirem direitos, a falta de regulamentação local e de vontade política inviabiliza a aplicação concreta de tais instrumentos legais, exigindo constante mobilização das comunidades.

Portanto, concluiu-se que a efetivação plena do direito constitucional à educação escolar indígena demanda não apenas reconhecimento formal, mas também ações políticas e jurídicas contínuas e bem articuladas pelas próprias comunidades indígenas. O caso dos Tinguí-Botó demonstrou categoricamente que a luta indígena é fundamental para traduzir direitos formais em realidades vivenciadas cotidianamente. Por fim, esta pesquisa reafirma que o reconhecimento e institucionalização da exclusividade docente indígena são cruciais para uma educação realmente intercultural e autônoma, devendo ser prioridade nas políticas públicas e práticas jurídicas brasileiras voltadas à proteção e valorização das comunidades indígenas. Tal prioridade exige uma mudança de paradigma institucional e social, onde o papel de sujeito de direito do indígena seja reconhecido em sua integralidade, e sua produção normativa própria — o Direito Indígena — seja incorporado ao ordenamento jurídico de maneira efetiva e respeitosa. Exige, ainda, o comprometimento das universidades públicas e instituições formadoras com políticas permanentes de acesso, permanência e formação crítica de docentes indígenas, garantindo o exercício de uma cidadania plena e etnicamente situada.



REFERÊNCIAS

- 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 em: . Acesso em 17 de abr. de 2025.
- ANTUNES, Clóvis. **Índios Brasis - Nordeste: Tingui-Botó**. Maceió: Mimeo, 1985. pg. 44.
- ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas: Documentário**. Maceió: Eudfal, 1984. pg.145-146.
- 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: Acesso em 18 de abr. 2025.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. PROJETO DE LEI ORDINÁRIA nº 1077 de 2024**. Disponível em: . Acesso em: 18 de abr. 2025. 511 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.
- 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.
- 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-indigenas-e-projeta-novoconcurso-importante-para-a-qualificacao/>>. Acesso em 18 de abr. 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: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm>. Acesso em 16 de nov. 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.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/educacao-indigena.pdf>>. Acesso em 20 de jul. de 2024
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: Acesso em 14 nov. 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.
- CANAU, 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.;
- CANAU, Vera. Maria. **DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E**



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.

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-cursonormal-medio-indigena-territorio-etnoeducacional-povos-do-pantanal>>. 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-deestrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html>. Acesso em: 17 de abr. 2025

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.

LUIZ, Edvaldo. **A Educação Escolar Indígena Entre os Tinguí-Botós.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2020.

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/mpfda-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.

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, n. 1, p. 96 - 121, (2021).

PORANTIN. **Educação Escolar Indígena.** CIMI. Encarte Pedagógico VI. Agosto 2015. Disponível em: < https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim377_Ago_Encarte2015.pdf>. Acessó em 19 de abr. 2025.

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.

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.