



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
INSTITUTO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO DE GEOGRAFIA

ALÍCIA THAUANE DA SILVA SANTOS
MÁRCIO HENRIQUE TAVARES DOS SANTOS

**ANÁLISE TERRITORIAL E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS: O CASO
DA COMUNIDADE TINGUI-BOTÓ.**

Maceió-AL

2024

ALÍCIA THAUANE DA SILVA SANTOS
MÁRCIO HENRIQUE TAVARES DOS SANTOS

**ANÁLISE TERRITORIAL E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS: O CASO
DA COMUNIDADE TINGUI-BOTÓ.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Geografia da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharelado e
Licenciatura em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Araújo Santos
Junior.

Maceió-AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Myrtes Vieira do Nascimento CRB4/1680

- S237a Santos, Alícia Thauane da Silva
Análise territorial e práticas educacionais indígenas: o caso da comunidade Tingui - Botó. / Alícia Thauane da Silva Santos, Márcio Henrique Tavares dos Santos - 2024.
43 f.; il.
- Monografia de Graduação em Geografia (Trabalho de conclusão de curso) – Universidade Federal de Alagoas, Campus Ac. Simões. Maceió, 2024.
- Orientação: Dr. Avelar Araújo Santos Júnior
- Inclui bibliografia
1. Tingui-Botó. 2. Indígenas. 3. Educação escolar. I. Título.

CDU: 376:911.3

AGRADECIMENTOS

(Alícia)

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e meus Guias, que se fizeram presentes me dando orientação e apoio espiritual em cada etapa dessa jornada acadêmica.

A minha Família (mãe Sydiane Alessandra, pai (in memorian) José Gilson, irmãos Jeferson Fernando e Glória Estefanine, tios Sydilene Moana, Raildo Rogério, Claudio Moizo, amiga/irmã Isabela Rosa) pelo suporte, apoio e encorajamento, em especial, a minha mãe pela dedicação, esforços e renúncias, e ao meu pai (in memorian) cuja memória guardo com muito carinho e respeito, deixou um legado de integridade, valores e determinação.

Ao meu companheiro, pela paciência, incentivo, companheirismo e presença ao longo do curso e em todos os momentos da minha vida, tornando tudo mais leve e feliz.

Aos meus amigos e colegas de curso e estágio, pelos aprendizados, vivências ao longo desses anos, a caminhada na Geografia se tornou mais divertida com a presença de cada um.

Ao meu orientador, Professor Dr. Avelar Araújo Santos Junior, pelo incentivo, orientação e conselhos. Aos Professores David Wanderley Silva Lins e Kinsey Santos Pinto por fazerem parte da nossa banca avaliadora.

Agradeço também ao povo Tingui-Botó pelas suas contribuições, por suas lutas e resistência que nos inspiraram para a realização desse trabalho.

Por fim, a Universidade, ao Instituto de Geografia, e a todo o corpo docente pelos conhecimentos e aprendizados compartilhados.

AGRADECIMENTOS

(Márcio)

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo suporte espiritual e pela orientação ao longo de todo este percurso acadêmico.

Manifesto meus agradecimentos à minha avó, cuja presença e dedicação sempre contribuíram para a continuidade dos meus estudos e para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha companheira, pelo apoio constante e compreensão nas diversas fases da realização deste projeto, expresso minha gratidão.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Avelar Araújo Santos Junior, pelas valiosas orientações, incentivo e orientação técnica, elementos indispensáveis para a elaboração deste trabalho. Aos Professores David Wanderley Silva Lins e Kinsey Santos Pinto por aceitarem fazer parte da banca avaliadora.

Agradeço à professora Roseana Calheiros por sua valiosa contribuição na minha formação e pelo inspirador exemplo como educadora.

Estendo meus agradecimentos aos meus amigos, pelo apoio e pela troca de conhecimentos, que foram importantes para a realização deste projeto.

Expresso minha profunda gratidão ao povo Tingui-Botó, cuja história, lutas e resistência serviram como fonte constante de inspiração e aprendizado ao longo da realização deste trabalho. Suas contribuições vão além de meras referências; elas trazem consigo a força de uma cultura rica, a resiliência de uma comunidade que preserva com dignidade suas tradições e o espírito de resistência que transcende gerações. Este trabalho é, em grande parte, uma homenagem ao legado do povo Tingui-Botó e ao exemplo de coragem e perseverança que eles representam para todos nós.

Por fim, manifesto minha sincera gratidão à Universidade Federal de Alagoas, ao Instituto de Geografia e a todo o corpo docente, pela dedicação em transmitir conhecimentos e pelos aprendizados valiosos que enriqueceram minha formação. Sou profundamente grato pelo comprometimento de cada professor e professora, cujas orientações e inspirações foram essenciais ao longo desta trajetória acadêmica.

“A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.”

(AILTON KRENAK, 2019)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, em Geografia, aborda o tema da análise territorial e práticas educacionais indígenas, com foco no caso dos Tingui-Botó comunidade localizada em Feira Grande/AL. O objetivo principal deste estudo é estabelecer a importância do ensino da Geografia dentro da educação escolar Indígena, considerando as particularidades culturais e sociais desta comunidade. A pesquisa gira em torno da questão: Como o uso do conceito de Território pode contribuir para a incorporação da realidade das comunidades indígenas ao currículo pedagógico? Este questionamento é crucial para compreender como as práticas educativas podem ser adequadas e significativas para os alunos indígenas. Através deste trabalho, busca-se contribuir para a discussão sobre a relevância do ensino de Geografia na educação escolar indígena, bem como analisar as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para promover uma maior inclusão e representatividade das comunidades indígenas no currículo escolar.

Palavras-chave: Tingui-Botó; Indígena; Território; Educação Escolar.

ABSTRACT

This graduation thesis in Geography addresses the theme of territorial analysis and Indigenous educational practices, focusing on the case of the Tingui-Botó community located in Feira Grande/AL. The main objective of this study is to establish the importance of Geography education in Indigenous school education, considering the cultural and social particularities of this community. The research revolves around the question: How can the use of the concept of Territory contribute to incorporating the reality of Indigenous communities into the pedagogical curriculum? This question is crucial for understanding how educational practices can be adapted and made meaningful for Indigenous students. Throughout this work, we aim to contribute to the discussion about the relevance of Geography education in Indigenous school education, as well as analyze possible pedagogical strategies that can be renewed to promote greater inclusion and representation of Indigenous communities in the school curriculum.

Keywords: Tingui-Botó; Indigenous; Territory; School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Primeiro momento de entrevista	19
Figura 2	- Entrevista com o cacique Eliziano	20
Figura 3	- Mapa de localização da terra indígena Tingui-Botó	23
Figura 4	- Conhecendo o território Indígena Tingui-Botó, em detalhe o Rio Boacica .	25
Figura 5	- Local em detalhe na foto, é sagrado para comunidade Tingui-Botó	26
Figura 6	- Mapa da distribuição da população indígena brasileira	28
Figura 7	- Indígenas Tingui-Botó mostram a dança indígena do toré	29
Figura 8	- Entrevista com professor da escola Tingui-Botó, no momento da entrevista o antigo posto da comunidade estava sendo utilizado como escola improvisada	31
Figura 9	- Sala de aula improvisada no antigo posto da comunidade indígena Tingui- Botó	32
Figura 10	- Palavras Indígenas Tingui-Botó, escrita pelos alunos	32
Figura 11	- Escola indígena em reforma e novas áreas de ampliação.....	33
Figura 12	- Outro ângulo da escola Indígena Tingui-Botó	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
UFAL	Universidade Federal de Alagoas.
FAPEAL	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas.
GEECULT	Grupo de Estudos em Espacialidades e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO LITERÁRIA	16
3	METODOLOGIA	19
4	RESULTADO E DICURSSÕES	22
4.1	Caracterização territorial	22
4.2	Histórico jurídico da terra indígena	25
4.3	População indígena	27
4.4	A geografia social e o papel das relações familiares	29
4.5	O processo de etnogênese e a reivindicação de identidade	29
4.6	A educação indígena e educação escolar indígena dos Tingui-Botó	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar o a relação do território com o ensino de Geografia na Terra Indígena Tingui-Botó, localizada no município de Feira Grande estado de Alagoas. A pesquisa é guiada pela questão: "Como o uso do conceito de Território pode contribuir para incorporação da realidade das comunidades indígenas ao currículo pedagógico?". Nesse contexto, a Geografia aparece como uma disciplina crucial, visto que, segundo Haesbaert (2004), o conceito de território é central para entender tanto as dinâmicas sociais quanto as relações com o espaço.

A investigação está inserida no projeto ***Comunidades Tradicionais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial: Povos Indígenas e Quilombolas em Alagoas***, financiado pela Fapeal (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas). Este projeto tem como objetivo promover uma educação intercultural que considere as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas. A presente pesquisa, alinhada a esses objetivos, busca contribuir com uma análise aprofundada das condições estruturais e educacionais da comunidade Tingui-Botó, destacando o papel da escola como espaço de resistência cultural e preservação da identidade.

O objetivo principal deste trabalho é estabelecer a importância do ensino de Geografia na educação escolar indígena. Para isso, busca-se compreender como as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas podem ser incorporadas ao currículo pedagógico a partir das contribuições teóricas e metodológicas da Geografia.

A problemática desta pesquisa se insere no campo da educação intercultural que, segundo Walsh (2009), deve promover uma relação dialógica entre saberes diferentes. Acredita-se que esse diálogo pode ser potencializado pelo ensino de Geografia, uma vez que esta disciplina se preocupa em compreender os diferentes modos de habitar e se relacionar com o espaço. Assim, este trabalho procura evidenciar formas de integrar a realidade das comunidades indígenas ao currículo pedagógico através do conceito geográfico de território.

Este trabalho também busca estabelecer a importância do ensino de Geografia na educação escolar indígena, em particular, o caso dos Tingui-Botó. Acredita-se que a Geografia tem um papel fundamental na compreensão do território e na construção de identidades, sendo capaz de proporcionar uma visão mais complexa e interdisciplinar da realidade. Portanto, é crucial questionar como o uso do conceito de Território pode contribuir para a incorporação da realidade das comunidades indígenas ao currículo pedagógico.

Como Maldonado-Torres (2007) argumenta, "o ensino de Geografia deve proporcionar

aos alunos a oportunidade de explorar, entender e avaliar as complexas relações entre pessoas e seus ambientes". Isso se torna ainda mais relevante quando se trata de educação escolar indígena, onde o território tem um significado muito além do espaço físico. Ele é entendido como um elemento central na vida social, cultural e espiritual dessas populações (Silva; Grupioni 1995).

A partir disso, questionamos: Como o uso do conceito de Território pode contribuir para incorporação da realidade das comunidades indígenas ao currículo pedagógico? O conceito geográfico de território pode ser usado como uma ferramenta pedagógica para abordar a relação intrínseca entre os povos indígenas e seus territórios. Esses conhecimentos podem enriquecer as práticas educacionais e favorecer o respeito à diversidade cultural (Haesbaert 2004).

Santos Junior (2016) oferece uma análise crítica sobre as contradições e limitações presentes nas políticas indigenistas implementadas no Brasil, destacando como essas políticas refletem uma dinâmica complexa e frequentemente conflituosa. Ele observa que, enquanto algumas políticas promovem o reconhecimento e a garantia de direitos fundamentais aos povos indígenas – conquistas resultantes de longas lutas e mobilizações sociais – outras políticas adotam medidas que, na prática, reforçam o controle tutelar sobre esses povos. Tal controle limita a autonomia indígena e perpetua relações de dependência com o Estado, afetando a capacidade das comunidades indígenas de exercerem plenamente sua autodeterminação. Sobre as contradições e limitações nas políticas indigenistas, Avelar observa:

No movimento dialético das contradições que permeiam a implementação das políticas públicas em terras indígenas, ao mesmo tempo em que a atualização de alguns dispositivos jurídicos reforça os direitos dos povos indígenas – resultantes de uma larga trajetória de lutas –, outros mecanismos normativos são objetivados no controle tutelar, de modo a comprometer o potencial da autonomia dos povos indígenas sobre as formas de representação, ocupação e uso dos seus territórios. O domínio do Estado como agente regulador de programas, projetos e atividades desenvolvidas com a participação de entes governamentais e privados, tem aprofundado as relações de dependência desses grupos sociais aos diferentes tipos de aportes das políticas públicas, isso quando suas ações chegam nas comunidades. (Santos Júnior, 2016, pág. 85)

Segundo Santos Junior (2016), essas contradições emergem em um contexto de forças opostas: de um lado, a tentativa de descentralizar e democratizar a tomada de decisões; de outro, a manutenção de estruturas centralizadoras que ainda restringem a participação ativa e

autônoma dos povos indígenas nos processos que impactam seus territórios e modos de vida. Essas limitações nas políticas indigenistas evidenciam a necessidade de um repensar mais profundo das estruturas de poder e de representação no relacionamento do Estado com as comunidades indígenas, promovendo uma verdadeira emancipação que vá além do reconhecimento formal dos direitos.

2 REVISÃO LITERÁRIA

A educação indígena tem sido objeto de estudos e pesquisas nas últimas décadas, tanto no Brasil como em outros países da América Latina. A partir da década de 1980, o reconhecimento dos direitos constitucionais dos povos indígenas tornou-se um imperativo legal, o que trouxe à tona a necessidade de se pensar em uma educação escolar que respeitasse e valorizasse a diversidade cultural. (Silva, 2012).

A literatura sobre educação escolar indígena enfatiza a importância de um currículo adaptado à realidade cultural das comunidades indígenas. Autores como Haesbaert (2004) destacam o conceito de território como uma categoria fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que permeiam a vida dos povos indígenas. Esse conceito é central para a Geografia, pois envolve não apenas a ocupação física do espaço, mas também as dimensões simbólicas e identitárias que configuram o território como um elemento essencial da identidade coletiva.

Além disso, a educação indígena, segundo Grupioni (2001) e Souza (2016), deve transcender a simples transferência de conhecimentos formais e promover um diálogo intercultural que respeite e valorize os saberes tradicionais. Outro ponto relevante da literatura é a análise crítica das políticas públicas voltadas para a educação indígena. Santos Júnior (2016) aponta as contradições dessas políticas, destacando que, embora algumas iniciativas busquem promover o reconhecimento de direitos, outras tendem a reforçar uma relação de dependência das comunidades indígenas com o Estado, limitando sua autonomia e a capacidade de autogestão de seus territórios.

No caso específico do povo Tingui-Botó, estudos mostram que a educação escolar ainda é um desafio. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, muitas vezes não está adequada para atender às especificidades culturais e linguísticas desse povo. Grupioni (2001) afirma que a "educação escolar indígena, ainda hoje, na maior parte das vezes é um instrumento de assimilação cultural".

A literatura sobre o tema também aponta diversas barreiras para a efetivação de uma educação escolar indígena adequada. Entre elas estão: a formação inadequada dos professores; a falta de materiais didáticos específicos; e a inexistência de políticas públicas efetivas nesse sentido (Oliveira, 2008).

Apesar desses desafios, também existem exemplos positivos. Segundo Batista & Ribeiro (2015), projetos educacionais voltados para os povos indígenas têm apresentado resultados significativos. Um exemplo é o projeto "Escola Indígena Tingui-Botó", que tem

como objetivo valorizar a cultura local e fortalecer a identidade étnica dos estudantes.

Na segunda parte da revisão de literatura, é importante destacar o trabalho realizado por autores que enfocam a educação escolar indígena e a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite as particularidades culturais dos povos indígenas. "A educação escolar indígena deve ser pensada para além da simples transferência de conhecimentos ocidentais aos povos nativos. Ela deve considerar as especificidades culturais desses grupos e promover o diálogo entre diferentes saberes" (Souza, 2016).

No contexto dos Tingui-Botó, Silva (2015) destaca a resistência deste povo em preservar sua identidade cultural em meio à pressão para a assimilação. Segundo o autor, "O desafio é encontrar um equilíbrio entre a manutenção das tradições culturais e o acesso aos conhecimentos necessários para a interação com a sociedade não-indígena."

Outro aspecto relevante é a formação dos professores que atuam nas escolas indígenas. Conforme pontua Oliveira (2014), "É fundamental que os professores das escolas indígenas possuam uma formação que lhes permita compreender e valorizar os conhecimentos tradicionais desses povos, integrando-os ao currículo escolar."

Nesse sentido, Grupioni (2001) salienta que "A formação docente para atuar na educação escolar indígena deve ser diferenciada, priorizando tanto o domínio de saberes acadêmicos quanto a valorização do conhecimento tradicional indígena". Esse processo de formação deve, portanto, ser permeado por um constante diálogo intercultural.

Santos Junior (2016) oferece uma análise aprofundada sobre a complexidade e a polissemia das políticas públicas, explorando como essas políticas, por sua própria natureza, envolvem múltiplos significados e interpretações, que refletem tanto as disputas de poder quanto as diversas demandas sociais. Ele argumenta que as políticas públicas não são meras respostas técnicas a problemas sociais, mas sim espaços onde diferentes atores sociais se encontram para negociar, disputar e construir direitos coletivos. Nesse sentido, Santos Junior (2016) destaca que elas são concebidas como arenas de lutas, onde emergem as vozes e reivindicações de diferentes sujeitos, cada qual buscando influenciar e moldar as decisões que impactam suas realidades.

As políticas públicas são concebidas como espaços de lutas e construção de direitos, incorporando necessidades e demandas de diferentes sujeitos sociais e refletindo a vivacidade política das instituições públicas. (Santos Junior, 2016. Pág. 86)

Para Santos Junior (2016), essa dinâmica faz com que as políticas públicas representem não só uma ferramenta do Estado, mas um reflexo da "vivacidade política das

instituições públicas.” Ele sublinha que, por meio dessas políticas, as instituições incorporam e respondem às necessidades e demandas sociais, embora muitas vezes de maneira conflituosa e limitada. Essa interação entre Estado e sociedade civil revela como as políticas públicas são marcadas por tensões e contradições inerentes ao próprio processo democrático, no qual diferentes visões e interesses precisam coexistir e ser atendidos. Assim, longe de serem neutras, as políticas públicas servem como um campo fértil para a construção e a reafirmação de direitos coletivos, permitindo que as demandas populares encontrem espaço no âmbito institucional, mesmo em um cenário de disputas e desafios constantes.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é fundamentada no materialismo histórico-dialético, uma abordagem teórica que examina as transformações sociais e as contradições inerentes aos processos históricos, com foco nas condições materiais e nas relações de produção que moldam a sociedade (Marx e Engels, 2010). Este método é essencial para uma análise crítica dos fenômenos educacionais e territoriais, como a questão indígena, pois permite situar o desenvolvimento da educação escolar indígena e da territorialidade dos Tingui-Botó no contexto das estruturas e dinâmicas sociais, econômicas e políticas brasileiras. Ao analisar as práticas educativas e o território da comunidade indígena, o materialismo histórico-dialético facilita uma compreensão da realidade como uma totalidade complexa, onde as ações individuais e coletivas se inserem em processos de luta e resistência, em resposta às condições materiais e simbólicas de opressão e exclusão que caracterizam a história das populações indígenas no Brasil (Martins, 2018).

Figura 1: Primeiro momento de entrevista.



Fonte: Acervo dos autores.

Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético orienta não só a coleta e a análise dos dados, mas também a interpretação das interações entre território e práticas educacionais, posicionando-as como expressões das contradições e disputas que perpassam a organização social brasileira. Ao adotar essa abordagem, buscamos interpretar a educação escolar indígena e as políticas territoriais dos Tingui-Botó como manifestações concretas das tensões

estruturais entre os interesses do Estado e os direitos indígenas (Freitas, 2016). Dessa forma, tanto os dados qualitativos (entrevistas com professores e alunos indígenas e não indígenas) quanto os quantitativos (dados censitários sobre matrícula, desempenho acadêmico e estatísticas demográficas) são analisados criticamente, considerando os elementos que revelam as condições de desigualdade e resistência que caracterizam o cotidiano da comunidade.

A combinação entre métodos qualitativos e quantitativos, alinhada ao materialismo histórico-dialético, permite uma compreensão dialética e contextualizada da educação escolar indígena, superando análises meramente descritivas. A pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, visa captar as experiências subjetivas e as expectativas culturais dos Tingui-Botó em relação à educação, revelando as tensões entre os saberes tradicionais e os conteúdos impostos pelo sistema escolar (Creswell, 2013). Já a análise quantitativa, baseada em dados do censo escolar e mapas cartográficos, busca identificar padrões demográficos e educacionais que podem indicar processos de marginalização ou adaptação, mas que só fazem sentido quando lidos à luz das condições materiais e das relações de poder que permeiam a vida da comunidade indígena (Babbie, 2010).

Figura 2: Entrevista com o cacique Eliziano.



Fonte: Acervos dos autores.

Santos Junior (2016) enfatiza que, ao realizar atividades práticas de mapeamento diretamente nos territórios, foi possível não apenas documentar o espaço físico, mas também aprofundar discussões sobre a gestão territorial e ambiental. Essas atividades, realizadas in loco, desempenharam um papel crucial ao trazer uma perspectiva empírica para as análises, permitindo que as especificidades e desafios de cada área fossem abordados de maneira detalhada e contextualizada.

As atividades práticas de mapeamento deram continuidade, in loco, às discussões sobre a gestão territorial e ambiental [...] fundamentais nas indicações e esclarecimentos sobre tais arranjos espaciais. (Santos Junior, 2016. Pág. 246)

Segundo o autor, o mapeamento prático se torna, portanto, uma ferramenta essencial para a compreensão e o planejamento dos “arranjos espaciais” que organizam e estruturam esses territórios, ajudando a fundamentar indicações e estratégias que respeitem a realidade territorial e ambiental local. Ao integrar esses elementos no processo de gestão, Avelar (2016) reforça a importância de uma abordagem territorial que seja sensível às particularidades de cada espaço, favorecendo decisões que reflitam as necessidades e especificidades da área em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização territorial

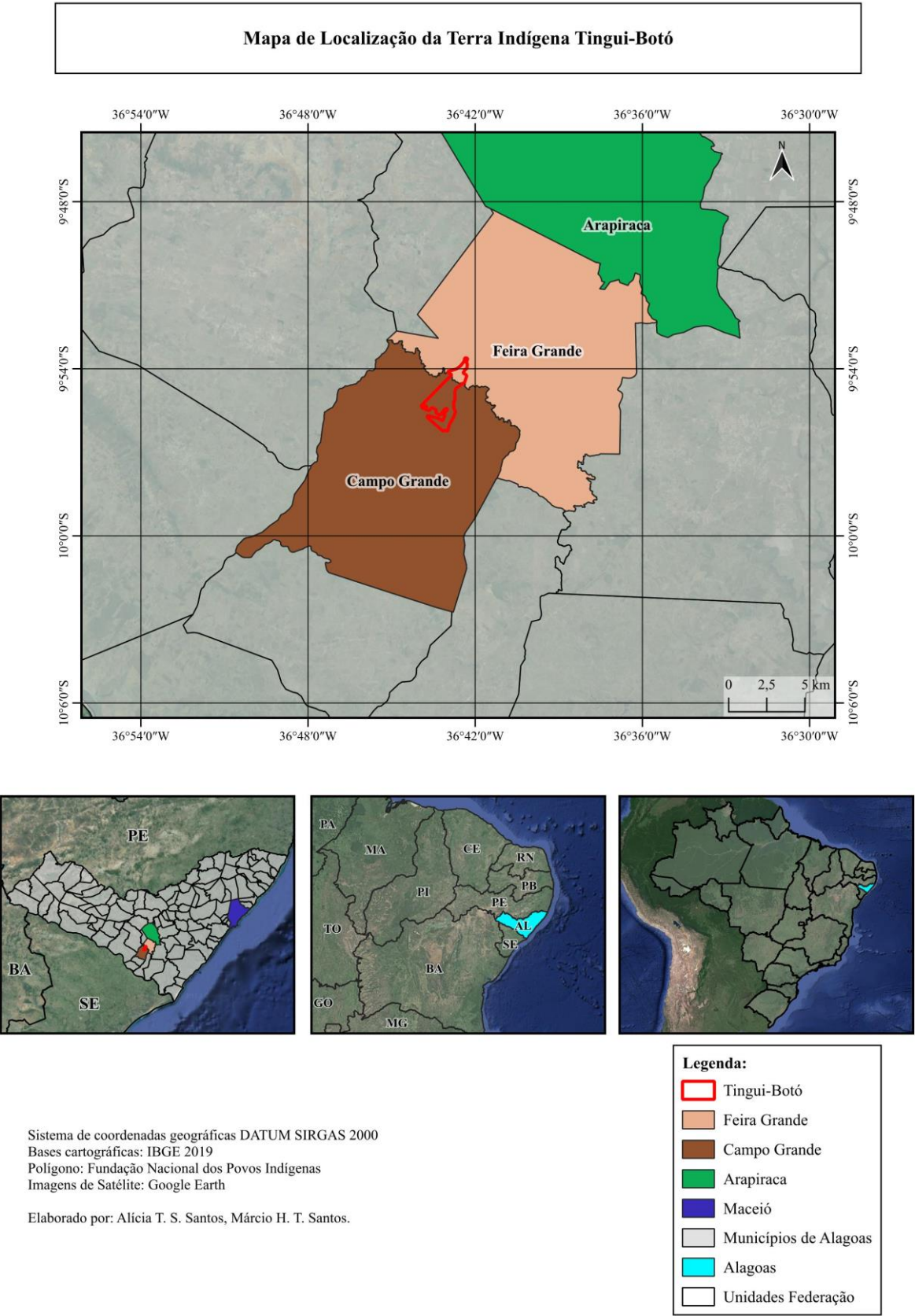
A Terra indígena Tingui-Botó, é fruto de um processo histórico de migrações e lutas por terra que constituíram a identidade étnica do povo indígena. Com raízes nos Kariri-Xocó, os Tingui-Botó desenvolveram uma organização social que reflete a importância das relações familiares e da liderança espiritual na manutenção de suas tradições culturais e espirituais. Esta análise geográfica abordará a territorialização, o uso da terra e a relevância cultural do espaço ocupado pela comunidade, à luz dos processos históricos e sociais que marcaram a formação Territorial deste espaço.

A Terra indígena Tingui-Botó está localizado no agreste do estado alagoano, situada entre os municípios de Campo Grande e Feira Grande, com cerca de 535,00 ha de extensão territorial, área de transição entre os biomas da Mata Atlântica e Caatinga, com vegetação identificada como savana estépica/floresta estacional e floresta estacional semidecidual. De acordo os domínios morfoclimáticos (Aziz Ab'Saber, 2003), a área é definida como faixa de transição.

A ocupação e a luta pela terra são elementos centrais na história dos Tingui-Botó. Originalmente, esse povo migrou da região de Porto Real do Colégio para Feira Grande em busca de melhores condições de vida (Ferreira, 2010). A relevância da terra para os indígenas não se restringe ao âmbito econômico; ela representa também uma dimensão espiritual e de continuidade cultural, especialmente na realização de rituais como o Ouricuri. Esse aspecto territorial é fundamental para entender o processo de etnogênese dos Tingui-Botó, já que a terra, além de ser um meio de subsistência, é o alicerce para a manutenção das práticas religiosas e culturais da comunidade (Silva Júnior, 2011).

O Território indígena Tingui – Botó, está a 23 km de Arapiraca e 155 de Maceió, contando com uma escola e quando necessário atendimentos médicos a população deve se deslocar para as tais cidades.

Figura 3: Mapa de localização da terra indígena Tingui-Botó



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao abordar a importância cultural e espiritual da terra, uma citação de Santos Junior (2016) sobre os processos de territorialização indígena não apenas fortalece, mas também aprofunda a discussão, oferecendo uma perspectiva histórica e social robusta sobre a relação dos povos indígenas com seus territórios. Santos Junior (2016) destaca que a territorialização indígena vai além da ocupação física do espaço, pois incorpora elementos fundamentais da identidade, da cosmovisão e das práticas espirituais dos povos originários. Para essas comunidades, a terra não é apenas um recurso econômico ou um lugar de moradia, mas um espaço sagrado que reúne ancestrais, rituais e tradições que constituem a essência de sua existência e coesão social.

No acercamento da nossa abordagem territorial à análise de políticas públicas na TI Caiçara/Ilha de São Pedro aproveitamos outra contribuição de Oliveira (1999), particularmente explicativa das condições históricas que envolvem os povos indígenas do Nordeste brasileiro em dois processos de territorialização distintos... (Santos Junior, 2016. Pág. 39).

Santos Junior (2016) utiliza a análise territorial como uma lente para examinar as políticas públicas aplicadas na Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, inspirando-se na contribuição de Oliveira (1999) para ilustrar como as dinâmicas históricas moldaram o território e as vidas dos povos indígenas no Nordeste do Brasil. Para o autor, esses processos de territorialização são fundamentais para compreender o modo como os povos indígenas da região se organizaram e resistiram ao longo do tempo, em resposta às políticas estatais e pressões sociais. Ele distingue dois momentos históricos que configuraram as relações desses povos com o território: o primeiro, marcado pela criação de missões e aldeamentos que buscavam integrar os indígenas ao sistema colonial, e o segundo, a partir do século XX, em que os povos indígenas começaram a reivindicar suas terras ancestrais como parte de um movimento de revalorização de sua identidade e de resistência ao domínio externo.

Com essa análise, Santos Junior (2016) busca mostrar como as políticas públicas não apenas impactaram o cotidiano das comunidades indígenas, mas também moldaram suas lutas contemporâneas por autonomia e reconhecimento, evidenciando a complexa relação entre o território, a identidade e a resistência indígena no contexto das políticas territoriais brasileiras.

Figura 4: Conhecendo o território Indígena Tingui-Botó, em detalhe o Rio Boacica.



Fonte: Acervo dos autores.

4.2 Histórico jurídico da terra indígena

De acordo Fundação Nacional dos Povos indígenas – FUNAI e a Constituição Federal de 1988, as Terras Indígenas (TI) é um território demarcado e protegido de posse e usufruto permanentemente e exclusivamente dos povos indígenas, reconhecidas como patrimônio da União.

Conforme a legislação (Constituição Federal 1988, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas em três modalidades, sendo elas:

Terra Indígenas Tradicionalmente Ocupadas – São terras tradicionalmente habitadas pelos indígenas de forma permanente, sendo ela utilizadas para suas atividades de acordo seus usos, tradições e costumes.

O Estado é responsável pela demarcação dessas terras, onde vão passar pelas fases do processo administrativo de estudo, delimitação, declaração, homologação e por fim a regularização, assim passando a ser posse da União.

Reservas Indígenas – São terras adquiridas, doadas por seus proprietários ou desapropriadas pela União, dando a posse permanente aos indígenas. São pertencentes ao patrimônio da união, mas são divergentes das terras de ocupação tradicional.

As reservas indígenas, diferentemente das terras tradicionalmente ocupadas, passam por duas fases ao longo do processo administrativo, quando são encaminhadas a constituição para os procedimentos administrativos (compra, desapropriação ou doação), e regularizada quando tais procedimentos já foram concluídos e a área registrada em cartório imobiliário em nome da União.

Terras Dominais – São terras de posse da comunidade indígena, adquirida o domínio por qualquer forma de aquisição, seguindo a legislação civil.

A terra da comunidade Tingui-Botó é da modalidade reserva indígena, o processo administrativo se deu início quando Clovis Antunes, professor da Universidade Federal de Alagoas, enviou documentação à FUNAI. Até 1983 era de posse dos indígenas Tingui-Botó apenas a pequena área de cerca de dois hectares coberta de mata para preservar o segredo do Ouricuri das populações não indígenas circunvizinhas.

A regularização do território indígena Tingui-Botó na década de 1970 e a posterior expansão para cerca de 535 hectares, com a aquisição das Fazendas Ypioca I e II, exemplificam a consolidação territorial da comunidade. Essa ampliação territorial, além de melhorar as condições produtivas da comunidade, possibilitou uma diminuição da migração sazonal para os centros urbanos do centro-sul, conferindo maior estabilidade e autonomia aos Tingui-Botó (Ferreira, 2016). Nesse sentido, a geografia física da região – marcada pela transição entre os biomas da Caatinga e Mata Atlântica – influencia diretamente as práticas agrícolas da comunidade, que agora pode desenvolver suas atividades produtivas de forma mais autossuficiente.

Figura 5: Local em detalhe na foto, é sagrado para comunidade Tingui-Botó.



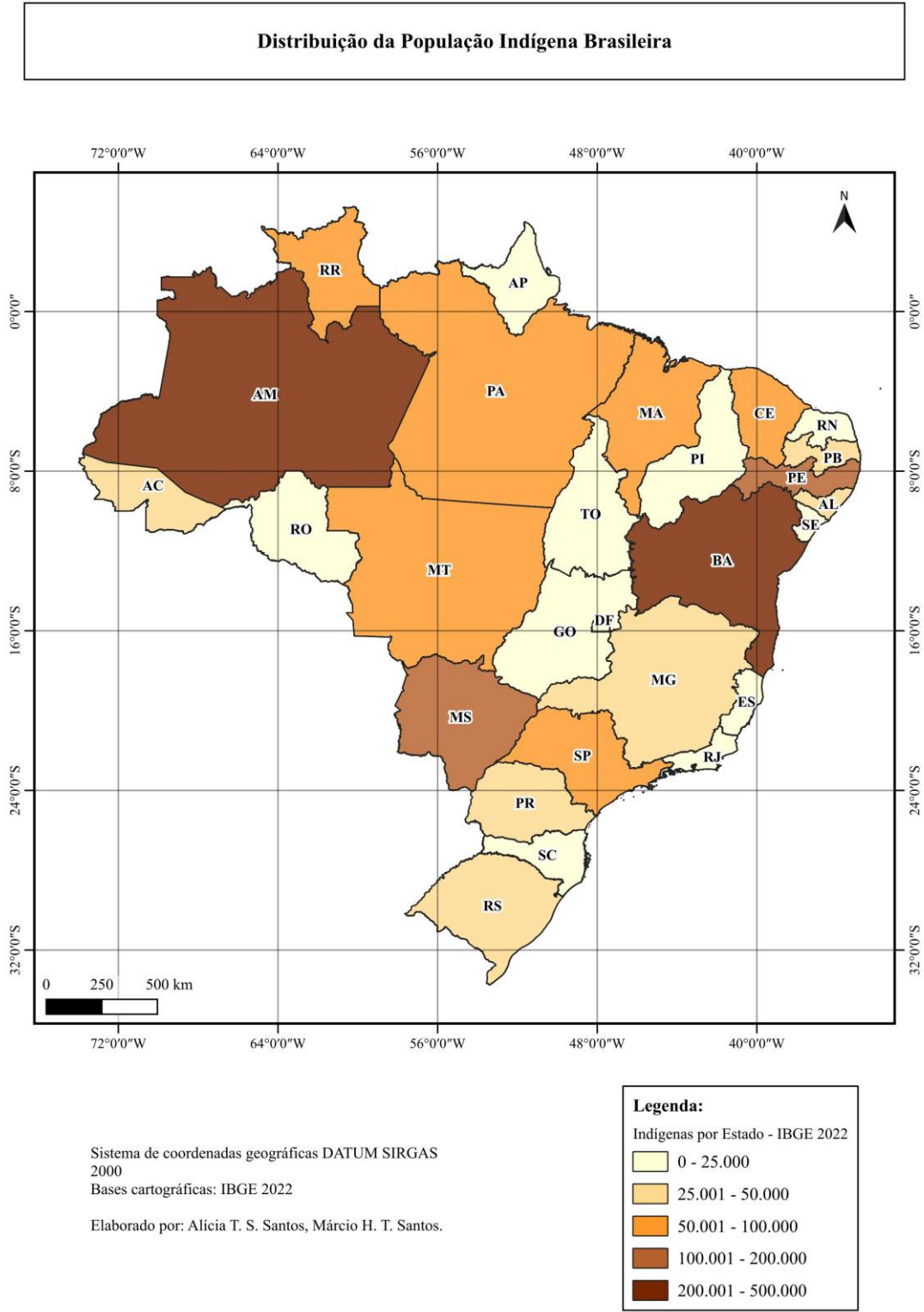
Fonte: Acervo dos autores

4.3 População Indígena

De acordo com dados do Censo de 2022, a população indígena no Brasil chegou a 1.693.535 pessoas, representando 0,83% dos habitantes do país. Em relação ao censo de 2010, onde identificados 896.917 pessoas, houve um aumento de 88,82% em 12 anos (FUNAI 2023). Com 44,48% dos indígenas do país ficam concentrados na região Norte, e consecutivamente Nordeste com 31,22%, Centro-Oeste 11,80%, Sudeste 7,28% e Sul com 5,20%. Sendo o estado do Amazonas com o maior total de indígenas (490.935), e Alagoas em 16º com 25.725.

Os Tingui-Botó eram reconhecidos como “caboclos”, onde o professor e antropólogo Clovis Antunes da Universidade Federal de Alagoas – UFAL enviou a documentação para FUNAI, assim dando início ao processo de reconhecimento desse povo como indígena. De acordo o censo de 2022, a comunidade indígena Tingui-Botó tem 338 pessoas.

Figura 6: Mapa da distribuição da população indígena brasileira



Fonte: Elaborado pelos autores

4.4 A Geografia Social e o Papel das Relações Familiares

A organização social dos Tingui-Botó revela uma forte conexão entre as estruturas familiares e a ocupação do território. As lideranças espirituais e políticas dentro do território indígena Tingui-Botó, como o pajé e o cacique, são transmitidas através de laços familiares, como observado na sucessão da liderança do pajé João Ferreira para seu irmão Adalberto Ferreira, e posteriormente para Eliziano Campos (Ferreira, 2016). Essas dinâmicas de parentesco refletem a importância da coesão social dentro da comunidade, onde as alianças matrimoniais desempenham um papel fundamental na manutenção da identidade coletiva e das tradições culturais.

Figura 7: Indígenas Tingui-Botó mostram a dança indígena do toré.



Fonte: Acervo dos autores.

A presença de organizações formais, como a Associação de Mulheres Indígenas Tingui-Botó e o Núcleo de Cinema Guerreiros Tingui-Botó, reforça a noção de que o espaço geográfico da comunidade Tingui-Botó é também um espaço de resistência cultural e política. Esses grupos atuam na defesa dos direitos territoriais e ambientais, bem como na divulgação da cultura indígena para os não-indígenas, evidenciando a complexidade das interações sociais dentro e fora da comunidade indígena Tingui-Botó (Ferreira, 2016).

4.5 O Processo de Etnogênese e a Reivindicação de Identidade

A história dos Tingui-Botó é marcada pelo processo de etnogênese, um fenômeno que,

segundo Silva (2017), se desenvolveu em meio a lutas territoriais e ao resgate da identidade étnica. A substituição de uma identidade "acanhada" de caboclo pelo orgulho indígena evidencia o impacto das disputas por terra e o papel da FUNAI no reconhecimento oficial da comunidade. O conceito de etnogênese, neste caso, está profundamente relacionado ao espaço geográfico, pois a reivindicação do território ancestral permitiu que os Tingui-Botó reconstruíssem sua identidade como povo indígena.

A reconfiguração da identidade indígena, associada à recuperação de terras, fortaleceu a coesão interna da comunidade e possibilitou a diminuição de uma condição itinerante. Antes da conquista de um território próprio, os Tingui-Botó se dispersavam em busca de sustento, trabalhando como meeiros ou arrendatários em fazendas locais. Com a regularização de suas terras, houve uma transformação na organização espacial do território indígena Tingui-Botó, que passou de uma condição de dependência econômica para uma realidade de maior autonomia e autossuficiência (Ferreira, 2016).

4.6 A educação Indígena e Educação escolar Indígena dos Tingui-Botó.

Os resultados mostram que a educação tradicional indígena é altamente valorizada pela comunidade Tingui - Botó, sendo vista como essencial para a preservação de sua cultura e identidade. No entanto, a introdução e implementação da educação escolar na comunidade apresentou desafios significativos. "A escolarização entre os povos indígenas tem sido marcada por tensões e conflitos" (Macedo, 2013).

Foi notado que há um conflito cultural entre o currículo educacional convencional e os valores tradicionais dos Tingui-Botó. Muitas vezes, a educação formal é vista como uma ameaça à cultura e tradições indígenas. Como Silva (2002) observou: "O processo de escolarização [...] muitas vezes se torna um instrumento de assimilação cultural". Além disso, os professores que trabalham na comunidade enfrentam desafios relacionados à falta de treinamento adequado para lidar com as especificidades da cultura Tingui-Botó. A falta de materiais didáticos adequados também foi apontada como um problema significativo. No entanto, apesar desses desafios, também foram observadas várias iniciativas positivas. Por exemplo, a comunidade tem feito esforços para integrar sua linguagem e cultura no currículo escolar. Além disso, alguns professores têm buscado formação adicional para melhor atender às necessidades educacionais dos alunos Tingui-Botó.

Resultados da Pesquisa análise do Território Indígena Tingui-Botó no âmbito do projeto ***Comunidades Tradicionais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial: Povos***

Indígenas e Quilombolas em Alagoas, financiado pela FAPEAL, foi realizada uma visita de campo ao território indígena Tingui-Botó, com o objetivo de compreender as condições educacionais e estruturais de sua escola. Essa visita, realizada pelo grupo de pesquisa GEECULT, incluiu entrevistas com membros da coordenação escolar, professores e alunos, buscando retratar o impacto das políticas educacionais e a relevância da escola como espaço de preservação cultural.

Figura 8: Entrevista com professor da escola Tingui-Botó, no momento da entrevista o antigo posto da comunidade estava sendo utilizado como escola improvisada.



Fonte: Acervo dos autores.

Contexto Educacional e Infraestrutura a escola do Território indígena Tingui-Botó, fundamental para a transmissão cultural e para o fortalecimento da identidade indígena, enfrenta desafios estruturais significativos. A infraestrutura escolar tem se mostrado insuficiente para atender plenamente às necessidades da comunidade. Desde 2021, os alunos utilizam um prédio provisório, enquanto o prédio oficial da escola passa por reformas que, de acordo com a equipe escolar, estão atrasadas há mais de dois anos, e tinham a previsão de término em fevereiro de 2024. A falta de salas adequadas e de espaços específicos para atividades educativas limita o potencial da escola em atuar como um verdadeiro território de resistência e afirmação cultural.

Figura 9: Sala de aula improvisada no antigo posto da comunidade indígena Tingui-Botó.



Fonte: Acervo dos autores.

A coleta de dados também indicou que a escola carece de estrutura adaptada para alunos com necessidades especiais e que não possui uma quadra poliesportiva, o que restringe as atividades físicas e recreativas dos alunos. Essa ausência de uma infraestrutura completa reflete as dificuldades enfrentadas pela comunidade em garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante, destacando uma lacuna significativa nas políticas públicas voltadas para as escolas indígenas.

Figura 10: Palavras Indígenas Tingui-Botó, escrita pelos alunos.



Fonte: Acervo dos autores.

Desafios na Educação Intercultural os professores e gestores relataram a dificuldade em obter materiais pedagógicos que contemplem a interculturalidade. Os livros didáticos fornecidos pelo Estado não abordam a temática indígena, e a biblioteca, embora existente,

carece de materiais específicos para o fortalecimento da identidade indígena. Para compensar essas lacunas, os professores buscam utilizar recursos digitais disponíveis, como TV e projetor, embora a falta de acesso a uma sala de informática também limite a exploração dessas tecnologias.

Figura 11: Escola indígena em reforma e novas áreas de ampliação.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 12: Outro ângulo da escola Indígena Tingui-Botó.



Fonte: Acervo dos autores.

Outro aspecto importante levantado foi a ausência de capacitações regulares em interculturalidade para os docentes. De acordo com a equipe escolar, as últimas capacitações promovidas pelas secretarias estadual e municipal ocorreram há mais de três anos, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades da

comunidade indígena. Esse cenário aponta para a necessidade urgente de políticas de formação continuada que capacitem os educadores para a construção de um currículo que valorize e respeite as especificidades culturais dos povos indígenas.

A Escola como Espaço de Luta e Identidade Cultural a pesquisa revelou que, para os membros da comunidade Tingui-Botó, a escola é mais que um local de ensino; ela é vista como uma extensão da própria comunidade e um espaço de resistência cultural. Um dos alunos entrevistados afirmou que se sente “em casa” na escola, pois o ambiente escolar representa uma continuidade da vida comunitária e familiar. Essa percepção é reforçada pelos relatos dos professores, que destacaram o papel da escola na realização de atividades culturais, como o Toré, e no ensino da história e da cultura indígena, fortalecendo o vínculo dos jovens com sua identidade. A escola também atua como um espaço de reflexão e conscientização em temas como identidade, gênero e preconceito. Palestras e projetos desenvolvidos na escola abordam essas questões, preparando os alunos para lidar com os desafios fora da comunidade, onde preconceitos podem ser mais comuns. Esse trabalho é uma expressão da importância da educação indígena não apenas como espaço de aprendizado acadêmico, mas como instrumento de resistência e preservação cultural.

Conclusão e Implicações para as Políticas Públicas os dados obtidos na comunidade Tingui-Botó destacam a urgência de repensar as políticas educacionais voltadas para as escolas indígenas, com vistas a garantir uma infraestrutura adequada e a implementação de um currículo intercultural. A escola, enquanto território de resistência, enfrenta desafios que limitam sua capacidade de promover uma educação alinhada com as demandas culturais e identitárias da comunidade. Portanto, é necessário que as políticas públicas de educação atendam essas especificidades, oferecendo suporte financeiro e formativo que permita às escolas indígenas desempenharem plenamente seu papel como espaços de valorização e preservação cultural. Essa análise reforça a importância de uma educação escolar indígena que reconheça o território não apenas como espaço físico, mas como um elemento essencial da identidade e da resistência cultural indígena. A partir dos dados coletados e da análise das condições estruturais e pedagógicas, fica claro que a escola da comunidade Tingui-Botó representa um importante pilar de continuidade cultural, e é fundamental que as políticas públicas sejam fortalecidas para apoiar essa função crucial.

Após a aplicação da metodologia na pesquisa de campo, foi possível observar uma série de aspectos relevantes ao tema em questão. Inicialmente, nota-se que a educação indígena e a educação escolar indígena apresentam diferenças significativas, especialmente em relação ao modo como são aplicadas e recebidas pelos membros da comunidade Tingui-

Botó.

A educação indígena é passada de geração para geração e é fortemente enraizada nas tradições culturais do povo Tingui-Botó. Nessa modalidade de ensino, as crianças aprendem desde cedo sobre os costumes e práticas do grupo através da observação e participação em atividades cotidianas. Conforme destaca Lopes da Silva (1983), essa forma de ensino é essencial para a manutenção da cultura indígena, pois "é através dela que se perpetua o modo específico de ser de cada grupo".

Por outro lado, a educação escolar indígena surge como um instrumento externo que busca integrar os povos indígenas à sociedade majoritária. Contudo, conforme observado na comunidade Tingui-Botó, nem sempre essa integração ocorre de maneira respeitosa com as tradições locais. Muitas vezes o currículo escolar é desassociado da realidade cultural desses povos.

Os dados coletados mostraram que muitos membros da comunidade valorizam a educação escolar, mas apontam para a necessidade de uma maior contextualização do ensino. Para eles, seria importante que as matérias ministradas estivessem mais conectadas com a cultura Tingui-Botó. Nesse sentido, como ressalta Grupioni (1995), "a educação escolar indígena deve ser relevante para a comunidade e respeitar a diversidade cultural".

Os resultados obtidos para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: o caso dos Tingui-Botó, revelam uma complexa interação entre cultura, identidade e educação. A educação indígena na comunidade Tingui-Botó é marcada por uma tensão constante entre manter seus costumes e tradições e se adaptar à sociedade mais ampla.

Nas escolas indígenas da comunidade Tingui-Botó, os currículos são desenvolvidos em estreita colaboração com os membros da comunidade, garantindo que a educação seja relevante para as necessidades e interesses dos alunos. Esses resultados ecoam a literatura existente sobre educação indígena que destaca a importância de um currículo contextualizado e culturalmente relevante (Battiste, 2002; Smith, 1999).

Contudo, apesar destes esforços positivos, os resultados também indicaram que os alunos indígenas continuam enfrentando desafios significativos em termos de acesso à educação de qualidade. Isso se alinha com pesquisas anteriores que demonstram que as disparidades educacionais entre estudantes indígenas e não-indígenas persistem (Biddle & Cameron, 2012; Burgess & Partington, 2003).

Além disso, houve indicações claras nos dados de que os alunos indígenas estão experimentando uma forma de assimilação cultural na escola. Isso é particularmente

preocupante porque pode levar à perda da identidade cultural (Reyhner & Eder, 2004). Esta descoberta apoia a literatura existente que argumenta que o sistema educacional muitas vezes serve para reforçar as normas culturais dominantes (Tuck, 2009).

Em resumo, os resultados do estudo demonstram a complexidade da educação indígena na comunidade Tingui-Botó. Eles destacam tanto os esforços positivos em direção à contextualização curricular e relevância cultural quanto os desafios contínuos relacionados ao acesso à educação de qualidade e à assimilação cultural. Esta discussão destaca a necessidade de mais pesquisas e políticas que apoiem uma educação verdadeiramente inclusiva e culturalmente relevante para todos os alunos.

Após a análise dos dados coletados sobre a educação indígena e a educação escolar indígena dos Tingui-Boto, é possível afirmar que há uma problemática em relação à inclusão e valorização da cultura indígena no ambiente educacional.

Os resultados apontaram que, apesar das políticas públicas voltadas para a educação indígena, há uma falta de preparação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas. Esse fato corrobora com os estudos de Silva (2007) que ressalta a necessidade de formação específica para os professores atuantes na educação indígena.

Foi observado também que, mesmo com o currículo flexível e diferenciado proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), muitas vezes os conteúdos ensinados não estão alinhados com a realidade cultural dos alunos Tingui-Botó. Esse dado vai ao encontro do que foi discutido por Santos (2010), sobre o descompasso entre as políticas educacionais e sua efetivação prática.

Além disso, constatou-se um sentimento de resistência por parte dos alunos em relação à escola. Tal resistência pode ser entendida como uma reação à imposição de uma cultura considerada estrangeira à sua. Esse achado reforça o argumento de Oliveira (2002) sobre o processo de aculturação sofrido pelos povos indígenas no contexto escolar.

Portanto, os resultados evidenciam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas na educação escolar indígena, valorizando e respeitando a cultura dos povos originários. Essa reflexão é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural, capaz de promover o respeito à diversidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso, investigamos o caso dos Tingui-Botó, um respeitável grupo indígena brasileiro, e os desafios e peculiaridades da educação escolar indígena que o envolve. Os resultados obtidos permitiram uma compreensão mais profunda da educação escolar indígena, destacando a importância de políticas educacionais que respeitem e valorizem a cultura e os saberes tradicionais indígenas.

A análise geográfica da comunidade Tingui-Botó demonstra que a relação entre território e identidade étnica é fundamental para a compreensão de sua história e organização social. A luta pela terra não foi apenas uma questão de sobrevivência física, mas também de preservação cultural e espiritual. As dinâmicas de parentesco e liderança espiritual, juntamente com as práticas agrícolas e os rituais religiosos, revelam como a ocupação e o uso da terra moldam a vida cotidiana e a identidade coletiva dos Tingui-Botó.

Nesse sentido, a geografia do território indígena Tingui-Botó vai além das fronteiras físicas, incorporando aspectos culturais, sociais e políticos que são essenciais para a continuidade da comunidade indígena. Assim, a história dos Tingui-Botó exemplifica como as populações indígenas no Brasil têm enfrentado os desafios da modernidade enquanto preservam sua conexão com a terra e suas tradições ancestrais.

Os dados coletados mostraram que a educação escolar indígena dos Tingui-Botó é marcada por uma luta constante pela preservação de sua cultura e língua nativa. Notou-se também que a demanda por uma educação bilíngue é forte, mas esbarra em desafios como a falta de recursos e formação adequada dos professores.

Foi possível identificar ainda a resistência destes povos em meio às pressões externas. Os Tingui-Botó buscam constantemente formas de ensinar aos jovens sobre sua história e costumes, ao mesmo tempo em que preparam esses jovens para interagir com o mundo não-indígena.

Este estudo tem implicações significativas para as políticas públicas na área da educação. É necessário um maior investimento na formação de professores para atuar nas escolas indígenas com competência cultural e linguística. Também se faz necessário garantir recursos suficientes para que essas escolas possam funcionar adequadamente.

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa apontam para a necessidade urgente e crucial de políticas educacionais que respeitem e valorizem efetivamente a cultura indígena. O estudo do caso dos Tingui-Botó revela que, apesar das várias medidas legislativas e discursos oficiais que afirmam o contrário, a educação escolar indígena no Brasil ainda é marcada por

um modelo assimilacionista, que desconsidera as especificidades culturais desses povos (Santos & Macedo, 2006).

O ensino de conteúdos culturalmente irrelevantes para os Tingui-Botó, bem como a falta de professores indígenas qualificados e a insuficiência de materiais didáticos adaptados à realidade desses estudantes são alguns dos principais obstáculos identificados (Silva, 2013). Esta pesquisa destaca também o papel fundamental da língua materna na educação escolar indígena. Como afirmou Skutnabb-Kangas (2000), "negar às crianças o direito de aprenderem em sua língua materna é violar seus direitos humanos".

As informações levantadas também apontam para a necessidade de fortalecer a gestão escolar autônoma pelos povos indígenas, como proposto por Ricardo & Ricardo (2006). A gestão autônoma não só pode contribuir para uma educação mais relevante e significativa para os estudantes indígenas Tingui-Botó, mas também pode fortalecer suas identidades culturais e promover sua autoafirmação no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Para fortalecer o argumento final sobre as limitações que as políticas públicas impõem à autonomia indígena, é pertinente inserir uma análise que evidencie como essas políticas, embora muitas vezes apresentadas como instrumentos de apoio e desenvolvimento, podem de fato restringir a capacidade dos povos indígenas de exercer controle pleno sobre seus próprios territórios e modos de vida. A inclusão de uma citação que discuta o papel regulador do Estado e a consequente dependência das comunidades indígenas em relação aos recursos e diretrizes dessas políticas aprofunda a compreensão de que, em muitos casos, as políticas públicas acabam por impor barreiras significativas à autodeterminação indígena.

O domínio do Estado como agente regulador de programas, projetos e atividades desenvolvidas com a participação de entes governamentais e privados, tem aprofundado as relações de dependência desses grupos sociais aos diferentes tipos de aportes das políticas públicas. (Santos Júnior, 2016. Pág. 181).

Essa análise ajuda a ilustrar como o modelo de políticas voltadas às populações indígenas tende a criar uma relação de subordinação, em vez de fomentar uma verdadeira emancipação. Ao descrever o Estado como um agente regulador, que estabelece normas, projetos e financiamentos condicionados, o texto expõe a contradição inerente a essas políticas: em vez de promover a autonomia, elas frequentemente reforçam uma estrutura de dependência.

Santos Junior (2016) destaca a atuação centralizadora do Estado na regulação de políticas públicas voltadas aos territórios indígenas, sugerindo que essa posição não apenas

organiza e direciona recursos, mas também aprofunda uma relação de dependência das comunidades indígenas em relação aos aportes estatais e privados. Para o autor, esse domínio cria uma estrutura em que as comunidades são condicionadas por programas e projetos cuja implementação, em vez de fomentar a autonomia indígena, frequentemente reforça uma relação de subordinação, limitando suas capacidades de autogestão. Nesse sentido, o Estado não atua como mero facilitador ou apoiador, mas como um agente controlador que, ao regular os processos e as ações nesses territórios, acaba por dificultar a construção de uma verdadeira independência para esses grupos. Santos Júnior (2016) argumenta que essa estrutura reguladora perpetua uma dependência constante, moldando os modos de vida e as possibilidades de ação das comunidades indígenas dentro dos limites das políticas públicas, que são, em última instância, orientadas por interesses externos a essas populações.

Assim, ao final de sua argumentação, a citação de Santos Junior (2016) poderá servir como um fechamento crítico, reforçando que, enquanto as políticas públicas continuarem a operar sob essa lógica de controle e regulação, será difícil para os povos indígenas alcançarem uma independência real, capaz de garantir-lhes o direito de autogestão e preservação de suas culturas e territórios de acordo com suas próprias necessidades e valores.

Análise Final, da Geografia e a Educação escolar Indígena no Contexto da Territorialidade, a partir das reflexões desenvolvidas neste trabalho, fica evidente que o conceito de território, embora reconhecido em nossa abordagem inicial, careceu de uma problematização mais profunda para revelar o papel da Geografia na construção de um currículo pedagógico realmente integrado às realidades e necessidades dos povos indígenas. O conceito de território, dentro deste contexto, vai além de um espaço geográfico delimitado; ele abrange a dimensão cultural, simbólica e identitária de um povo. Essa percepção é central para a educação escolar indígena, pois, ao entender o território como espaço de vivências, práticas culturais e conhecimento, a Geografia pode atuar como um elo vital para incorporar esses elementos no currículo escolar de forma significativa.

A partir das entrevistas realizadas na comunidade Tingui-Botó, emerge que, para esses povos, o território é mais que uma paisagem física; ele é uma extensão da própria identidade coletiva, transmitido e reafirmado pelas práticas e relações dentro da comunidade. A escola, nesse cenário, assume um papel essencial como espaço de resistência e preservação cultural, ainda que marcada por limitações estruturais e materiais. Um dos relatos, por exemplo, destaca que, apesar de carências como a falta de biblioteca e materiais didáticos específicos, a escola é "parte da comunidade" – uma afirmação que reafirma seu papel como um território de resistência e identidade, onde a educação indígena não apenas preserva saberes, mas

também fortalece o pertencimento e a autonomia cultural. Os alunos se veem “em casa” ao praticarem o Toré, um ritual cultural que afirma seu vínculo com a terra e reforça a territorialidade na prática escolar.

Entretanto, ao analisarmos as políticas públicas, percebemos uma lacuna entre o potencial pedagógico do conceito de território e a implementação prática de tais políticas nas escolas indígenas. Conforme destacado por Santos Junior (2016) o Estado, em sua função de agente regulador, não promove uma verdadeira autonomia, mas sim um sistema de dependência que restringe a capacidade das escolas indígenas de se tornarem espaços de construção autônoma de saberes. Esse modelo de controle estatal, com suas diretrizes e currículos muitas vezes desvinculados das realidades locais, coloca as comunidades indígenas numa posição de subordinação, limitando suas possibilidades de desenvolverem uma educação territorializada, que contemple e valorize seus modos de vida e de relação com o espaço.

Essa crítica nos leva a entender que a Geografia, quando aliada ao conceito de território, poderia revolucionar o currículo escolar indígena. O território, sob essa ótica, é um espaço de memória, cultura e vivência, onde se manifestam as práticas e saberes que compõem a identidade indígena. A territorialidade torna-se, assim, um eixo estruturante que permite à Geografia transcender o papel de disciplina e se tornar uma ferramenta de afirmação cultural e política. Uma educação geográfica baseada na territorialidade possibilitaria uma abordagem mais crítica e contextualizada, contemplando questões como luta, resistência e autonomia, fundamentais para a construção de uma cidadania indígena plena.

Portanto, os resultados apontam para a necessidade de repensar as políticas educacionais nas escolas indígenas a partir de uma perspectiva geográfica. A incorporação do território como categoria central do currículo escolar indígena permitiria uma educação que reflita a realidade das comunidades, promovendo um conhecimento que não só valoriza, mas que emana das práticas e vivências indígenas. Em última análise, isso significa que o currículo não deveria apenas ser um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de construção e preservação da identidade e autonomia indígena, no qual a Geografia desempenha o papel fundamental de mediar a relação entre o espaço vivido e o espaço escolar.

As conclusões desta pesquisa reforçam a necessidade de um olhar mais atento sobre a educação escolar indígena e as políticas públicas que a regem. A comunidade Tingui-Botó, como evidenciado neste estudo, enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que limitam o potencial da escola como espaço de resistência e preservação cultural.

É recomendável que as políticas públicas sejam revisadas para oferecer maior autonomia às escolas indígenas, permitindo que a comunidade participe ativamente na construção do currículo escolar. Além disso, sugere-se a implementação de programas de formação continuada para os professores, com enfoque na interculturalidade e na valorização dos saberes tradicionais.

Finalmente, recomenda-se que o Estado assegure recursos para a infraestrutura escolar indígena, de modo que as escolas possam funcionar de maneira adequada e culturalmente relevante. Somente com o fortalecimento dessas áreas será possível construir uma educação escolar indígena que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade cultural e a territorialidade das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003
- BABBIE, E. (2010). **The Practice of Social Research**. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- BATISTA, A. G., & Ribeiro, D. (2015). **Educação escolar indígena: um estudo de caso na comunidade Tingui-Botó**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 1(1), 269-290.
- BATTISTE, M. (2002). **Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations**. National Working Group on Education.
- BIDDLE, N., & CAMERON, L. (2012). **Potential factors influencing Indigenous Education Participation and Achievement**. Family Matters, no. 91.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL. **Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 8 de jan. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acesso em: 02 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, Presidência da República, 21 de dez. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 02 out. 2024.
- BURGESS, H., & PARTINGTON, G. (2003). **Review of the literature on Aboriginal primary health care: an international perspective**.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). (2007). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CRESWELL, J.W. (2013). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Los Angeles: Sage.
- FERREIRA, A. L. (2010). **História e cultura dos povos indígenas do agreste alagoano**. Editora Alagoas.
- FERREIRA, A. L. (2016). **Território e identidade: Os Tingui-Botó e sua luta pela terra**. Editora Agreste.
- FERREIRA, M. (2000). **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- FREITAS, M. (2016). **Territórios e Educação Escolar Indígena: Uma Abordagem Crítica**. Revista Brasileira de Educação, 21(64), 45-63.

GRUPIONI, L. D. B. (2001). **Educação escolar indígena: diferentes abordagens discursivas.** In **LDB comentada em documentos e reflexões** (pp. 229-244). MEC/SEF.

GRUPIONI, L. D. B. (2001). **Educação escolar indígena: Propostas para uma formação diferenciada.** Brasília: MEC/SECAD.

HAESBAERT, R. O. (2004). **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

IBGE. **IBGE – População: Censo Demográfico.** s/d. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html>. Acesso em: 03 out. 2024.

LOPES da Silva, Aracy. (1983). **Educação indígena.** Rio de Janeiro: Zahar.

MACEDO, E. (2013). **Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da realidade brasileira.** Revista Brasileira de Educação, 18(53), 181-200.

MALDONADO-Torres, N. (2007). **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desenvolvimiento de un conceito.** In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MARTINS, J. de S. (2018). **O Desafio da Questão Agrária.** Editora Contexto.

MARX, K., & Engels, F. (2010). **Manifesto Comunista e outros escritos.** Boitempo Editorial.

OLIVEIRA, J. F. (2002). **Educação indígena: novos desafios à prática pedagógica.** Revista Brasileira de Educação, 21(1), 5-16.

OLIVEIRA, J. F. (2008). **Educação Indígena: uma revisão do tema no cenário internacional e nacional.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 89(222), 233-252.

Oliveira, R. C. (2014). **Educação escolar indígena: um panorama histórico e contemporâneo.** In **Educação e diversidade cultural no Brasil** (pp. 37-52). São Paulo: Cortez.

RICARDO, B., & Ricardo, F. (2006). **Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005.** São Paulo: Instituto Socioambiental.

REYHNER, J., & Eder, J.F. (2004). **American Indian education: A history.** University of Oklahoma Press.

SANTOS, A. R. (2010). **Políticas públicas para a educação escolar indígena: avanços, limites e possibilidades.** Educar em Revista, 36(1), 31-45.

SANTOS, G., & Macedo, E. (2006). **Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 11(31), 45-66.

SANTOS, S. (2002). **A educação escolar indígena e o desafio da diversidade cultural**. São Paulo: Editora UNESP.

SANTOS JUNIOR, Avelar Araújo. **Tese: A Territorialização das Políticas Públicas na Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro**. Universidade Federal da Bahia, 2016.

SILVA, A. (2002). **A problemática da educação indígena no Brasil: uma questão de política linguística?** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 40(1), 37-47.

SILVA, A. L. (2007). **A formação de professores indígenas e a prática pedagógica intercultural crítica: um estudo de caso no Pará**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará.

SILVA, A. L. (2012). **Os direitos dos povos indígenas e a Constituição brasileira de 1988: uma análise jurídica crítica da jurisprudência do STF sobre o tema da educação escolar indígena**.

SILVA, A. L. (2013). **Educação Escolar Indígena: um estudo de caso na aldeia Tingui-Botó (Alagoas-Brasil)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, A. R. da (2015). **Educação indígena no Brasil: Entre a tradição e a modernidade**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 488-505.

SILVA, A. **Os desafios da educação indígena no Brasil contemporâneo**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

SILVA JÚNIOR, R. (2011). **A territorialização indígena em Alagoas: Conflito e resistência no Baixo São Francisco**. *Revista Brasileira de Geografia*.

SKUTNABB-Kangas, T. (2000). **Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SOUZA, M. P. R de (2016). **Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na atualidade brasileira**. *Educar em Revista*, 59(2), 137-154.

TAKENAKA, T. (2015). **A luta pela educação escolar entre os Tingui-Botó: um estudo de caso**. Manaus: UFAM Press.

TUCK, E. (2009). **Suspending Damage: A Letter to Communities**. *Harvard Educational Review*, 79(3), pp. 409-427.

WALSH, C. (2009). **Interculturalidad y colonialidad del poder. Educação, conhecimento e a questão da diferença**. Quito: Ediciones Abya-Yala.