



## **COMUNIDADES TRADICIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE LUTA PELOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS EM ALAGOAS**

Avelar Araujo Santos Junior  
Docente da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil  
[avelar.junior@igdema.ufal.br](mailto:avelar.junior@igdema.ufal.br)

Joice Kelly de Lima da Silva  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil  
[joice.silva@igdema.ufal.br](mailto:joice.silva@igdema.ufal.br)

Roberto Alexandre Lira de Almeida Neto  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil  
[ralexandre20191@gmail.com](mailto:ralexandre20191@gmail.com)

**RESUMO** – Este artigo se enquadra como um relato de experiência acerca do projeto de pesquisa intitulado “Comunidades Tradicionais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial: Povos Indígenas e Quilombolas em Alagoas”, que recebe o apoio institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, no âmbito do Edital nº 03/2022 - Apoio a Pesquisas Humanidades. O projeto tem como objetivo realizar o diagnóstico das condições estruturais, políticas e pedagógicas de um conjunto de 10 escolas (cinco indígenas e cinco quilombolas) presentes em distintos contextos territoriais do estado de Alagoas. Já a proposta deste texto preliminar é apresentar o relato de experiência de duas visitas técnicas realizadas em escolas das Terras Indígenas Tingui Botó e Xukuru-Kariri, a fim de elaborar uma caracterização estrutural e traçar uma análise crítica das políticas públicas educacionais implementadas nesses espaços escolares. Com base no materialismo histórico dialético, foram aplicados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica sobre o tema e a pesquisa empírica qualitativa mediante o trabalho de campo e a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Por fim, o artigo proposto aponta questões desafiadoras sobre a Educação Escolar Indígena, em particular, e no tocante às políticas públicas direcionadas para os povos tradicionais do Brasil, em geral.

Palavras-chave: Educação; Terra Indígena; (Sub)espaço Geográfico Escola; Território; Políticas Públicas.

## **TRADITIONAL COMMUNITIES, PUBLIC POLICIES AND TERRITORIAL DEVELOPMENT: EDUCATION AS A FIELD OF STRUGGLE FOR THE RIGHTS OF INDIGENOUS PEOPLES IN ALAGOAS**

**ABSTRACT** – This article is framed as an experience report about the research project entitled “Traditional Communities, Public Policies and Territorial Development: Indigenous Peoples and Quilombolas in Alagoas”, which receives institutional support from the Alagoas State Research Support Foundation, in within the scope of Notice nº 03/2022 - Support for Humanities Research. The project aims to diagnose the structural, political and pedagogical conditions of a set of 10 schools (five indigenous and five quilombolas) present in different territorial contexts in the state of Alagoas. The purpose of this preliminary text is to present the experience report of two technical visits carried out in schools in the Tingui Botó and Xukuru-Kariri Indigenous Lands, in order to develop a structural characterization and outline a critical analysis of the public educational policies implemented in these school spaces. . Based on dialectical hysterial materialism, the bibliographical review on the topic and

qualitative empirical research through fieldwork and the application of questionnaires and semi-structured interviews were applied as methodological procedures. Finally, the proposed article points out challenging questions about Indigenous School Education, in particular, and regarding public policies aimed at the traditional peoples of Brazil, in general.

Keywords Education; Indigenous Land; School Geographic (Sub)space; Territory; Public policy.

## INTRODUÇÃO

O artigo a seguir pode ser entendido como um dos desdobramentos analíticos do projeto de pesquisa intitulado “Comunidades Tradicionais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial: Povos Indígenas e Quilombolas em Alagoas”, que, desde 2022, recebe o apoio institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), no âmbito do Edital nº 03/2022 - Apoio a Pesquisas Humanidades.

A partir desse contexto institucional, o projeto usado como referência para esse artigo tem como objetivo realizar o diagnóstico das condições estruturais, políticas e pedagógicas de um conjunto de 10 escolas (cinco indígenas e cinco quilombolas) presentes em distintos contextos territoriais do estado de Alagoas, ao longo de 2022 a 2024. Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa em rede formada por graduandos e pós-graduandos, com perspectivas de ampliar os estudos sobre os povos tradicionais do Nordeste, com especial atenção às políticas públicas dirigidas para as populações indígenas e quilombolas de Alagoas. Essa pesquisa está composta por um levantamento de dados e informações, com o objetivo de criar um banco de produções bibliográficas sobre as condições das políticas públicas desenvolvidas em territórios indígenas e quilombolas. Após a sistematização e análise dos materiais levantados, pretende-se disponibilizar tais informações no sítio eletrônico que será desenvolvido pela equipe do projeto.

Já a proposta deste texto preliminar é apresentar o relato de experiência de duas visitas técnicas realizadas em escolas das Terras Indígenas Tingui Botó e Xukuru-Kariri, respectivamente, a Escola Estadual Indígena Tingui Botó e a Escola Estadual Indígena Yapi Leanawan. Essas visitas nos possibilitaram elaborar uma caracterização estrutural e traçar uma análise crítica das políticas públicas educacionais implementadas nesses espaços escolares. Por efeito, consideramos como profícua uma abordagem dialética com base no materialismo histórico via análise das contradições das políticas públicas, sobretudo, as educacionais, porém, sem deixar de traçar correlações mais amplas com outros temas estratégicos para esses grupos sociais, tais como, os ambientais, os de saúde, os culturais, e outros correlacionados aos seus sistemas produtivos e modos de vida.

Para tanto, segue-se um cronograma de atividades de campo com realizações de entrevistas, aplicações de questionários, mapeamentos, registros audiovisuais, entre outros procedimentos metodológicos que nos permitam maiores aproximações às realidades cotidianas das escolas visitadas em seus territórios tradicionais. Para a operacionalização desta pesquisa qualitativa, contamos com a contribuição dos estudantes e professores dos espaços escolares visitados, de modo que as suas próprias vivências e narrativas nos orientam no sentido de compreender as atuais condições estruturais, políticas e pedagógicas desses tão diversos “chãos de escolas”.

Entendemos que o desenvolvimento de atividades de trocas de saberes e conhecimentos entre os estudantes universitários e os professores e discentes das comunidades, permite-nos apreender a diversidade das práticas docentes no âmbito da educação escolar indígena, mas, sobretudo, refletir sobre a importância da Escola enquanto espaço coletivo em permanente movimento e com funções sociais estruturantes para as comunidades que a dinamizam diariamente. Essa análise está sendo feita de forma integrada e comparativa a fim de se compreender o conjunto dos processos investigados desde às particularidades de cada escola e comunidade.

Diante do acirramento de conflitos históricos, a partir dos quais os povos indígenas e quilombolas buscam defender os seus territórios tradicionais a fim de garantir as reproduções materiais e imateriais das suas comunidades, nós, geógrafos, enquanto investigadores das problemáticas

socioespaciais, deparamo-nos diante da necessidade de termos uma participação mais efetiva nas análises e intervenções pertinentes à efetivação dos direitos destes povos, fundamentalmente, os territoriais.

Ressaltamos a necessidade de problematizar a Questão Indígena e Quilombola em Alagoas em face da Questão Agrária e das políticas públicas, desde o chão da escola e passando pela Universidade. Assim, entendemos que esse estudo tem reunido um relevante conjunto de dados e informações úteis para o desenvolvimento da educação diferenciada em seus diferentes níveis e possibilidades. Portanto, o referido projeto de pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as políticas públicas educacionais direcionadas para os povos indígenas e quilombolas de Alagoas de modo a compreender as suas múltiplas determinações nas organizações espaciais dessas comunidades. A partir deste panorama pretendemos compreender a função social da Escola e suas determinações nos processos que marcam a luta pela/na terra protagonizada pelos indígenas e quilombolas na totalidade da Questão Agrária brasileira. A partir desta perspectiva, o texto a seguir apresenta as suas fundamentações teóricas e metodológicas, de modo que o relato das visitas nas escolas indígenas nos sirva como objeto empírico.

### **A MULTIPLICIDADE DOS ESPAÇOS ESCOLARES**

Como ponto de partida para nossa conceitualização a respeito de espaços educacionais de aprendizagens nos territórios indígenas, tomamos como linha de entendimento a compreensão de Santos (1994, p. 86) sobre o que ele denominou como uma “construção teórica para além do discurso”, pois, para o referido professor somente a análise no plano dos discursos não permite a compreensão da realidade. Tal abordagem se fundamenta no uso de um sistema de instrumentos de análise proveniente de uma visão do real que nos possibilite “de um lado, intervir sobre a realidade como pensador e, de outro, reconstruir permanentemente aquilo que se chamará ou não de teoria” (1994, p. 86).

Essa concepção teórica pode ser conduzida para apreender um objeto de estudo na complexidade das suas estruturas, dinâmicas e nexos internos, de modo que se desenvolva a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. Nesses termos, podemos pensar os espaços educacionais enquanto materialização, mas também como formas de representação simbólica do mundo, constituindo assim “subespaços geográfico” (PINTO, 2018). Tais espaços são compostos por estruturas fixas e por fluxos de relações sociais em permanente dinamicidade, seguindo processos históricos e multiescalares, desde os locais aos globais. Por sua vez, Forneiro propõe a seguinte observação sobre os diferentes ambientes dos espaços educacionais em suas materialidades e subjetividades:

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p.232-233).

Já o trabalho educativo pode ser compreendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). A propósito, enalteçemos a importância do ensino da Geografia conscientemente planejado na formação humana e cidadã de sujeitos críticos com capacidades de questionar e transformar o mundo em que vive, de modo a assumir as suas condições de protagonistas da história e da produção do espaço geográfico. Neste sentido, torna-se interessante dialogarmos com a perspectiva da pedagoga Clelia Neri Côrtes que traz a ideia da Educação como “espaço de interseção multirreferencial” (CÔRTEZ, 2023, p. 37) a fim de promover o diálogo entre

os diversos sujeitos envolvidos na construção da educação escolar diferenciada, inter e pluricultural pensada para os povos indígenas.

Na dinâmica sociocultural que lhe é própria, a educação constitui-se como um espaço movente e de contornos difusos, por isso mesmo conflituosos, mas também apto a produzir novas formas de compreensão, inclusive de seus próprios saberes e fazeres. Espaço interativo e político conformado de dentro para fora e de fora para dentro. Espaço de possíveis (re)significações da vida cotidiana e do vir a ser sociocultural, resultante de ações individuais e coletivas (Idem, 2023, p. 37).

Mediante essa conceitualização, torna-se importante fazermos a distinção entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. No que se refere a esta última denominação, podemos considerar os inúmeros processos cotidianos de trocas de saberes que são particulares a cada comunidade envolvendo suas cosmologias, religiosidades, organizações sociais, práticas de trabalho, manifestações artísticas, expressões linguísticas etc., via o compartilhamento dos conhecimentos tradicionais e originários transmitidos oralmente entre pessoas de diferentes gerações. A vivacidade da Educação Indígena se dá nas mais variadas condições espaciais, tais como as presentes nos diferentes ambientes dos territórios tradicionais (centros das aldeias, roças, quintais, corpos d'água, áreas de mata e espaços religiosos), ou mesmo fora desses territórios, como nas cidades, afinal, parte significativa desses povos e comunidades também vive fora dos seus lugares de origens, o que condiciona, mas não impede as suas reproduções e atualizações culturais. A Educação Indígena, portanto, compõe um dos fundamentos identitários desses grupos desde os tempos imemoriais, independentemente dos parâmetros educacionais institucionalizados, apesar de estar constantemente ameaçada por processos de dominação mais amplos, tais como, os de apropriação territorial e sobreposição cultural.

Por sua vez, a Educação Escolar Indígena, historicamente, remete-nos à invasão colonial portuguesa engendrada a partir do modelo catequético da Ordem Jesuíta, institucionalizado pela coroa lusitana, tal como nos indica o pedagogo Demerval Saviani (2008, p. 147): “no Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, a primeira escola brasileira. É esse o ponto de partida da história das instituições escolares brasileiras”.

A partir de um padrão civilizatório assimilacionista, isto é, de integração forçada dos povos indígenas, e, posteriormente, dos povos africanos escravizados, à cultura europeia, projetaram-se as bases institucionais da escolarização no Brasil. Ao longo dos séculos, tal institucionalização consolidou-se através de legislações contextualizadas a cada período histórico, mas, permanentemente, com as nuances civilizatórias da dominação territorial e cultural. Essas questões nos levam a considerar a educação institucionalizada pelos colonizadores como uma das estratégias fundamentais da sua invasão, sugerindo-nos à concepção de colonialidade do poder desenvolvida por Quijano (2000), que a considera enquanto um conjunto de formas de exploração/dominação/conflito que compõem o universo das relações intersubjetivas estabelecidas pelo padrão mundial do poder capitalista, sob a hegemonia eurocêntrica fundamentada no período colonial. O autor também compreende a colonialidade como um fenômeno mais profundo e duradouro do que o colonialismo, que, por seu turno, corresponderia a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é mantido por outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão em outra jurisdição territorial (QUIJANO, 2000, p. 381).

Essas ponderações lançam luz sobre um entendimento mais complexo sobre as contradições da escolarização no Brasil associada à própria formação territorial do Estado Nacional, sobreposta aos territórios indígenas. É na imersão dessas contradições que entendemos a Educação Escolar Indígena, seja, por um lado, como instrumento de dominação histórica, seja, por outro, como um vetor reivindicatório de busca por direitos, tal como se observa na contemporaneidade, sobretudo, a partir da década de 1970, quando o Movimento Indígena organizado passou a incluir com mais notoriedade a pauta educacional nos seus projetos de autonomia.

Como demonstração do avanço sistemático dessas pautas, vale reforçar, resultante de uma luta histórica permanente por parte do Movimento Indígena, no que se refere à Educação Escolar Indígena a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer as premissas da educação diferenciada e da diversidade cultural desses povos. Como exemplo de uma nova conjuntura, em relação à Educação Escolar Indígena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 afirma:

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de

suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 6).

Nessa conjuntura de sistematização das legislações voltadas para a educação diferenciada dos povos indígenas, torna-se notória a adoção de novas estratégias de avanço do Estado sobre os territórios tradicionais desses povos e grupos sociais. Esses processos de dominação se dão por intermédio de políticas do Estado, sobretudo, as sociais e de regularização territorial, definidas em função dos interesses de segmentos políticos e econômicos dominantes que atendem aos interesses privados. É nesse campo de forças que precisamos situar as políticas públicas, em geral, direcionadas para os povos indígenas, e as políticas educacionais, em particular.

### RELATOS DE CAMPO: A IMERSÃO NOS TERRITÓRIOS E NAS ESCOLAS INDÍGENAS VISITADAS

Com base no Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do total de 1.694.836 pessoas autodeclaradas indígenas do Brasil, Alagoas tem uma população estimada em 25.725 destes indivíduos, o que significa 0,82% da população do estado. Dessa população 6.672 pessoas habitam Terras Indígenas regularizadas, de modo que 19.053 vivem fora dos seus territórios tradicionais, sobretudo, em centros urbanos. Ainda que de maneira breve, tais números apontam para questões sobre as atuais condições de vida destes povos, a exemplo das que dizem respeito à educação, pois, muitas das vezes, situações migratórias se tornam necessárias para que, especialmente, os jovens acessem esse direito fundamental fora das suas localidades de origem.

No que se refere ao Censo Escolar de 2022, das 178.300 mil escolas de Ensino Básico de todo o Brasil, 1,9% (3.541) estão localizadas em Terras Indígenas. Já no estado de Alagoas são 21 Escolas Indígenas (Quadro 01) sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (Seduc/AL) ou de Secretarias Municipais (no caso, apenas uma, a de Pariconha), as quais todas ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sete oferecem também o Ensino Médio e seis Educação de Jovens Adultos. Todas seguem a matriz curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Dos 12 povos indígenas com território regularizado até o momento em Alagoas, nove são contemplados com a presença de ao menos um espaço escolar em seus territórios, de modo a atender um total de 4.258 estudantes matriculados. Deste modo, o enfoque do presente artigo se encontra no conjunto de duas Escolas Indígenas de Alagoas, tanto nas suas materialidades empíricas estruturais, quanto nas suas representações simbólicas e sentidos identitários (Quadro 1).

**Quadro 1.** Escolas Indígenas de Alagoas

Dependência administrativa	Gerência especial de educação	Escola indígena	Etnia	Município
Estadual	3º	E.E. Ind. Pajé Miguel Selestino (Fazenda Canto)	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Estadual	3º	E.E. Ind. Mata da Cafurna	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Estadual	3º	E.E. Ind. José Gomes Selestino	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Estadual	3º	E.E. Ind. Balbino Ferreira	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Estadual	3º	E.E. Ind. Xucuru-Kariri Yapileanawã	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Estadual	3º	E.E. Ind. Cacique Alfredo Celestino	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios

Estadual	5°	E.E. Ind. Itapó	Karapotó	São Sebastião
Estadual	5°	E.E. Ind. Tingui Botó	Tingui Botó	Feira Grande
Estadual	5°	Aconã	Aconã	Traipú
Estadual	9°	E.E. Ind. Pajé Francisco Queiroz Suíra	Kariri-Xocó	Porto Real do Colégio
Estadual	11°	E.E. Ind. José Carapina	Jeripancó	Pariconha
Estadual	11°	E.E. Ind. Juvino Henrique da Silva	Katokinn	Pariconha
Estadual	11°	E.E. Ind. Ancelmo Bispo de Souza	Koiupanká	Inhapí
Estadual	12°	E.E. Ind. José Máximo de Oliveira	Wassu Cocal	Joaquim Gomes
Estadual	12°	E.E. Ind. Manoel Honório da Silva	Wassu Cocal	Joaquim Gomes
Estadual	12°	E.E. Marlene Marques dos Santos	Wassu Cocal	Joaquim Gomes
Estadual	12°	E.E. José Manoel de Souza	Wassu Cocal	Joaquim Gomes
Municipal	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Epifânio Moura	Jeripankó, Katokinn e Karuazú	Pariconha
Municipal	-	Escola Municipal de Educação Básica Monsenhor Sebastiao Alves Bezerra	Jeripankó, Katokinn e Karuazú	Pariconha
Municipal	-	Escola Municipal de Educação Básica Sabino Romariz	Jeripankó, Katokinn e Karuazú	Pariconha
Municipal	-	Escola Municipal de Educacao Basica Joao Correia Sobrinho	Jeripankó, Katokinn e Karuazú	Pariconha

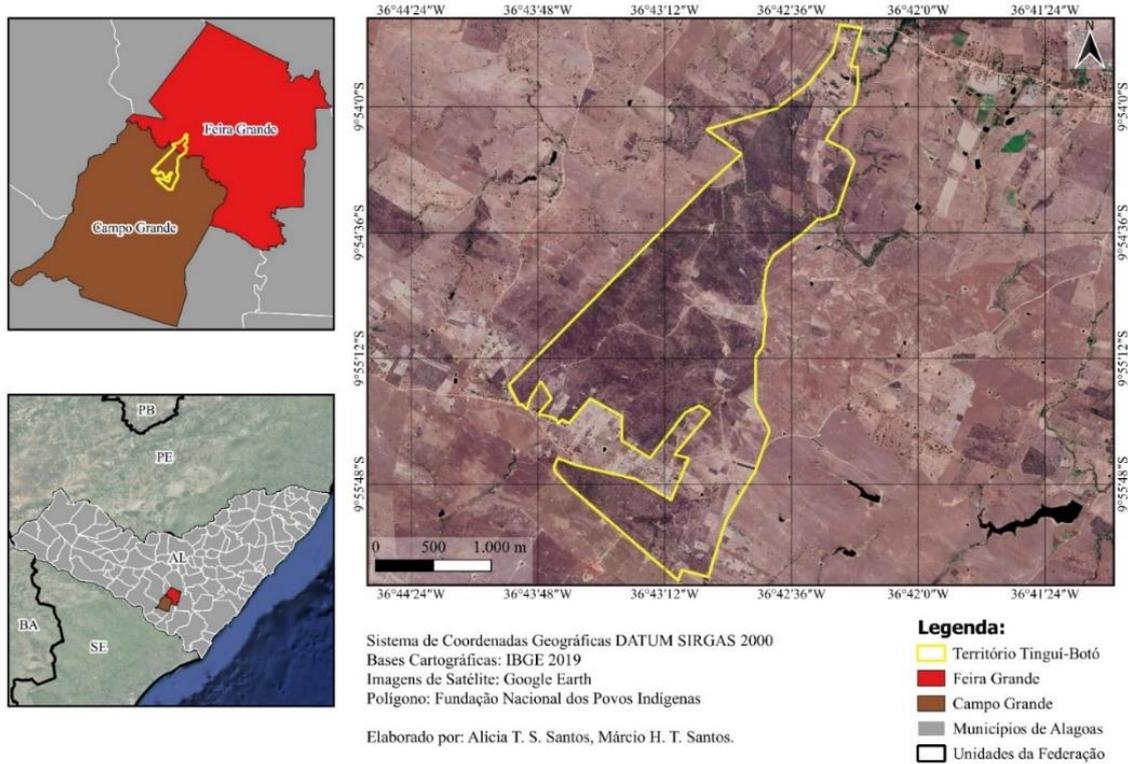
Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (2021)

### TERRA INDÍGENA TINGUI BOTO – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TINGUI BOTÓ

No Município de Feira Grande, a 155 quilômetros de Maceió, com uma população de 297 pessoas (IBGE, 2022), localiza-se a aldeia Olho d'Água do Meio na Terra Indígena Tingui Botó, a qual se encontra em situação jurídica Reservada (Figura 1). Foi nesse território tradicional que realizamos nossa primeira visita técnica às Escolas Indígenas de Alagoas (Figura 2).

Na chegada fomos recebidos pelo Cacique Eliziano Campos e por membros da Associação IPIOCA II, entidade formada por jovens lideranças locais, incluindo professores e professoras indígenas. Ao longo de uma boa conversa sobre a nossa proposta de pesquisa, a história da comunidade e suas condições de vida atuais, saímos para uma caminhada de imersão no território. No percurso passamos por ruas da aldeia, estradas de ligação entre casas, quintais e roças, limites da Terra Indígena, margem do riacho Boacica, ambientes de mata, proximidades do Ouricuri (espaço religioso restrito), até chegarmos à Escola Estadual Indígena Tingui Botó. A mesma se encontrava em reforma, há mais de dois anos, de modo que só foi possível observarmos detalhes da obra que, recentemente, tinha ficado paralisada por cinco meses. Apesar de estar em vias de acabamento nossos interlocutores lamentaram a falta de previsão de finalização.

**Figura 1.** Localização da Terra Indígena Tingui Botó



Org. Autores (2024)

O espaço escolar em reforma ampliará o número de salas de aula (de quatro para oito no total), como também disponibilizará novas áreas de recreação, banheiros, cozinha e secretaria. Após anos de reivindicação da comunidade, a obra vem sendo realizada com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação (MEC), sob a execução da Seduc/AL.

**Figura 2.** Escola Estadual Indígena Tingui Botó



Fonte: Autores (2023)

Durante os mais de dois anos da citada reforma, as aulas regulares vêm sendo realizadas no antigo Posto de Saúde da comunidade. Acolhendo a 31 alunos do Nível Fundamental (Séries Iniciais), tal espaço improvisado não atende, sequer minimamente, as necessidades pedagógicas e administrativas da escola. Com três salas de aulas pequenas, sem ventilação e iluminação inadequada, as condições de aprendizagem são precárias. Uma sala de secretaria sem as mínimas condições de servir às necessidades de gestão, seja por seu tamanho reduzido ou por ausência de equipamentos e mobiliário, tornam o trabalho da coordenação, professores e professoras ainda mais difícil.

Atualmente, a equipe docente é formada por duas professoras licenciadas em Pedagogia e um professor licenciado em Biologia que exercem suas atividades em turmas multisseriadas. Vale lembrar que parte do quadro docente também acaba tendo de acumular funções para além da sala de aula, desde a gestão à limpeza dos espaços. Outra problemática apontada diz respeito à ausência de livros didáticos com conteúdo específicos da cultura indígena, particularmente dos Tingui Botó, de modo que os professores relataram inúmeras experiências pedagógicas na tentativa de adaptação do livro didático “genérico” disponível para tratar de questões locais e pertinentes à identidade do seu povo.

Ao final do Ensino Fundamental, os alunos e alunas são direcionados para escolas não-indígenas do Município, tais como, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Veridiano Soares da Silva e Escola Municipal Dom Pedro I. Nestes outros espaços escolares, são frequentes as ocorrências de situações de injúria racial e de conflitos diversos sofridos pelos estudantes indígenas, embora tais escolas fiquem próximas da Terra Indígena. Essa situação recorrente é apenas uma das reproduções cotidianas dos diversos processos de discriminação sofridos pelos indígenas em diferentes circunstâncias na cidade de Feira Grande.

Sobre o detalhamento de algumas questões infraestruturais e pedagógicas foram aplicados dois questionários específicos a respeito do espaço escolar em funcionamento. Um voltado para um membro da Coordenação e outro para o professor que ministra as aulas de Geografia. Atendendo aos pedidos dos mesmos não pretendemos divulgar seus nomes. Segundo o membro da Coordenação, a escola dispõe de água encanada, energia elétrica, acesso à internet, um projetor, uma caixa de som e um computador (para uso administrativo), apesar das condições precárias de cada um destes recursos. Quando perguntado se as salas de aula atendiam a quantidade de alunos, a resposta foi negativa, realçando-se este como um dos principais problemas infraestruturais da escola. Assim como, a falta de estrutura adaptada para alunos/comunidade escolar com necessidades especiais e a ausência de espaço para as atividades pedagógicas complementares para além da sala de aula, tais como biblioteca, horta comunitária e quadra poliesportiva. Também foi destacado que a quantidade de professores não é a ideal para atender as demandas pedagógicas da escola. Para o membro da Coordenação a ausência de um espaço pedagógico apropriado e de equipamentos básicos de ensino exige, diariamente, da equipe escolar uma constante e cansativa capacidade de adaptação destas condições, desde nos procedimentos didáticos ao reuso de materiais, como cadernos, livros, lápis, etc. Sendo assim, o pleno desenvolvimento educacional dos alunos e alunas fica seriamente comprometido.

No questionário aplicado junto ao professor de Geografia, constatou-se que os livros didáticos utilizados na escola não contemplam a temática da interculturalidade, na medida em que abordam, sobretudo, questões urbanas ou contextos regionais do Centro-Sul do país sem qualquer referência à geografia dos povos indígenas. Apesar da disponibilidade de material pedagógico para o Ensino de Geografia, como mapas, os mesmos não correspondem às condições de vida do povo Tingui Botó, pois representam cartograficamente realidades distantes da comunidade.

No que se refere a participação em eventos de capacitação sobre a interculturalidade foi indicado que são raros, porém, acontecem, principalmente, de forma remota e promovidos pela Seduc/AL, sem consultas das demandas locais por parte dos professores e professoras indígenas. Quando perguntado sobre a importância da Geografia para o entendimento das questões históricas e territoriais da sua

comunidade, o referido interlocutor enalteceu as possíveis contribuições deste campo de conhecimento no sentido de desenvolver atividades pedagógicas mais próximas da realidade local dos alunos, sem perder de vista o entendimento das condições globais, nacionais e regionais que afetam a Terra Indígena Tingui Botó.

Sobre as indicações para possíveis melhorias no ensino oferecido na escola, no geral, e na Geografia, em particular, a conclusão da reforma foi comentada como necessidade prioritária, inclusive, para atender a elevada demanda dos alunos e alunas do Ensino Fundamental II que precisam sair da aldeia diariamente para acessar seus direitos por uma educação de qualidade. Para o entrevistado, com a conclusão da tão esperada reformada acredita-se que a equipe docente e de gestão ficará mais focada nas questões didáticas e na política pedagógica, incluindo as que envolvem o Ensino de Geografia, de modo que está é uma condições urgentes para tais melhorias.

No tocante às abordagens sobre as questões de racismo, o referido professor comentou que durante as suas aulas são realizadas constantemente reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas fora da aldeia. Como “estratégica didática” para o enfrentamento dessas situações é frequentemente enalticida a história de resistência dos Tingui Botó, principalmente, em relação à retomada do território tradicional e às lutas dos povos indígenas do Brasil. A presença constante na escola de anciões e anciãs participando de práticas pedagógicas como rodas de conversas e práticas rituais, como o Toré, é considerada como grande trunfo para promover processos de ensino e aprendizagem que transcendem aos conteúdos generalistas, na medida que se busca a efetivação da educação autônoma e específica.

Por fim, quando questionado sobre relação da comunidade junto à escola, e o que essa representa enquanto espaço de luta e resistência, o professor nos relatou que a equipe pedagógica trabalha, permanentemente, em união com a comunidade no enfrentamento dos seus desafios diários, além de contribuir na formação identitária e na consciência crítica das crianças e jovens tingui botós. Ademais, foi exaltado o entendimento geral da escola como uma espaço de ocupação para diferentes usos, tais como, reuniões e encontros da comunidade. Portanto, há mais 35 anos, a escola do povo Tingui Botó atualiza seus significados, representações e usos, mas sempre mantendo sua centralidade enquanto referência de espaço de troca de saberes e conhecimentos, de permanente luta e de conquista de direitos.

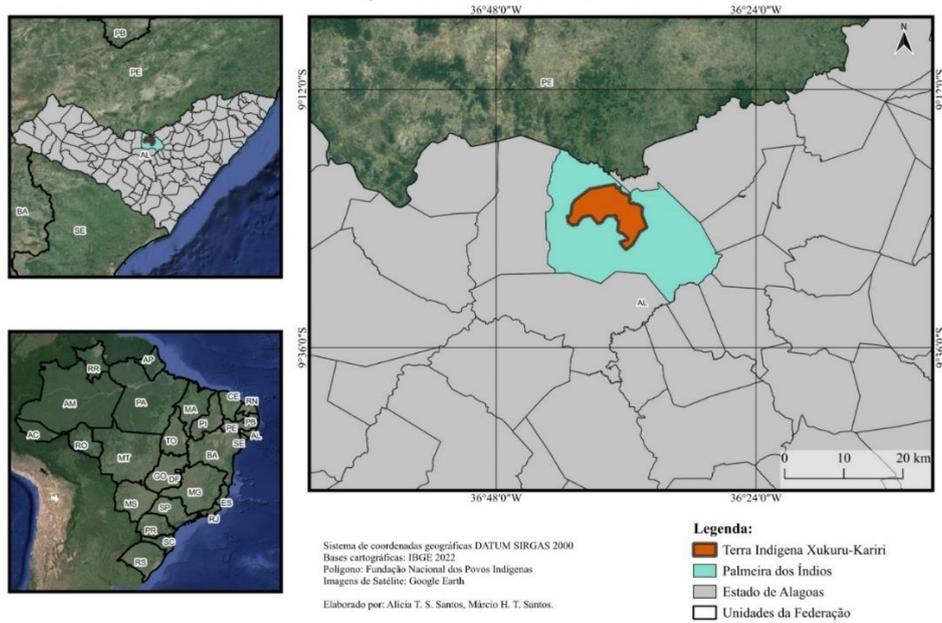
## **TERRA INDÍGENA XUCURU-KARIRI – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YAPI LEANAWAN**

Com uma população de 4.375 pessoas (IBGE, 2022), o povo Xukuru-Kariri tem a posse para usufruto coletivo de 7.000 hectares inseridos no Município de Palmeiras dos Índios, com limites declarados, porém, ainda não homologados. Tal situação jurídica de indefinição resulta de um longo período de conflitos por terra na região, nos quais os Xukuru-Kariri se veem constantemente sob ameaças e, muitas das vezes, forçados a realizarem processos migratórios para a periferia de Palmeiras dos Índios e outras cidades do estado de Alagoas.

Da área total apenas 360 hectares estão ocupados efetivamente pela comunidade distribuída em nove aldeias (Figura 3). Tal defasagem se dá em detrimento da histórica presença no território de posseiros e latifundiários não-indígenas que mediante suas forças políticas e econômicas relegam aos Xukuru-Kariri as áreas de cultivo menos férteis e de terrenos irregulares, haja vista a forte ondulação do seu relevo formado por morros e serras.

Foi na aldeia Coité, localizada num dos patamares mais elevados do território tradicional, a Serra do Candara, que realizamos nossa visita técnica à Escola Estadual Indígena Yapi Leanawan (Figura 4). Na ocasião a equipe de pesquisa foi recebida pelas professoras Itawanã Xukuru Kariri e Gilane Santos, que, de maneira muito receptiva nos apresentaram o espaço da escola, enquanto também explicávamos os objetivos da visita.

**Figura 3.** Localização da Terra Indígena Xukuru-Kariri



Org. Autores (2024)

**Figura 4.** Escola Estadual Indígena Yapi Leanawan



Fonte: Autores (2023)

As professoras salientaram o fato da escola se encontrar em estágio final de reforma das salas de aulas, banheiros, cozinha, áreas de recreação e salas da secretaria, após anos de reivindicação junto à Seduc/AL que, por sinal, teve seu prédio administrativo ocupado em ato político realizado por professores e professoras indígenas de todo o estado, resultando na continuação de um conjunto de reformas infraestruturais que se encontravam paralisadas em diferentes Terras Indígenas de Alagoas.

A escola funciona em todos os turnos cobrindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens Adultos (EJA). De acordo com o Censo Escolar 2023 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a mesma conta com

o seguinte quadro das suas 106 matrículas: Pré-Escola, cinco; Anos Iniciais, 33; Anos Finais, 24; Ensino Médio, nove; EJA, 32; e, Educação Especial, três.

O espaço apresenta acessibilidade em muitas das suas vias de circulação, porém, sem tais condições nos banheiros. Ela também fornece de forma regular refeições e merendas, já a água fornecida é de poço artesiano e o esgoto é do tipo fossa sanitária. No tocante aos cuidados com o lixo a prática é a da queima em área aberta, em razão da ausência de coleta regular e seletiva. Na atual estrutura ela não possui biblioteca, quadra de esportes, sala de informática, sala da Diretoria e sala de professores. Porém, com o fim da reforma se espera ter duas novas salas de aula e uma para fins administrativos, já a quadra de esportes não entrou no projeto de engenharia. Apesar do acesso à banda larga para o uso de internet, a escola não dispõe de equipamentos de informática para fins didáticos, com apenas um computador para uso da gestão escolar. Na parte externa, encontra-se uma área improvisada para a horta escolar, considerada como um equipamento importante para socializar práticas tradicionais de cultivo e de manejo de ambientes naturais, apesar de não existir uma curricularização sistemática dessas atividades.

Uma questão notabilizada por nossas interlocutoras locais foi relativa ao avanço que seria a construção de um projeto arquitetônico que fizesse referências à cultura indígena, tanto na parte estética, quanto na parte funcional dos espaços. A representação de elementos identitários serviria como fator de acolhimento para a comunidade escolar e como estímulo para fortalecer laços de pertencimento à escola entre os estudantes, seus responsáveis, coordenação, professores e professoras. Além disso, segundo as professoras, a projeção de áreas abertas facilitaria a circulação das pessoas e ajudaria na melhor iluminação e aclimatização dos espaços. No tocante a esses aspectos também foi relatada a ausência de consulta sobre essas e outras possibilidades arquitetônicas junto à comunidade escolar, fato este que denota as sobreposições de interesses no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas em sua sistemática padronização civilizatória e de aferimento de lucro para certos grupos de poder, na medida em que procedimentos participativos e premissas da autonomia desses grupos étnicos sequer são cogitados pelos agentes públicos e privados que assumem tais processos decisórios e de implementação de recursos. Também foi mencionada a pouca realização de capacitações pedagógicas e cursos sobre interculturalidade. As atividades de formação docente continuada, quando ocorrem, tratam de temas gerais e “técnicos”, sem maiores aprofundamentos no campo didático da educação específica e, principalmente, no que se refere à cultura xukuru-kariri.

No que concerne às aulas de Geografia, nossas interlocutoras informaram que o professor responsável pela disciplina não se encontrava naquele dia da nossa visita, porém, as mesmas nos responderam algumas questões específicas na medida das suas possibilidades. Quanto ao uso de material pedagógico para o Ensino de Geografia foi comentada a disponibilidade de mapas, globos, livros e revistas como recursos paradidáticos usados nas aulas da disciplina. No entanto, foi reforçada a ausência de materiais didáticos específicos sobre os povos indígenas, sobretudo, de livro didático.

Paras as professoras, a Geografia é entendida como uma área de conhecimento importante para o desenvolvimento de práticas cotidianas mais equilibradas perante a natureza, haja vista algumas questões de riscos ambientais recorrentes no território, sobretudo, ocasionadas por invasores não-indígenas, como queimadas, caças e retiradas de madeira de forma ilegal. Segundo nossas anfitriãs, a Geografia Escolar ajuda aos estudantes a traçar correlações entre diferentes fenômenos sociais em suas escalas locais e globais, de maneira a contribuir na formação de uma visão de mundo mais ampla, porém, sem perder de vista as raízes identitárias.

Nas conversas prévias que antecederam a visita técnica, foi apresentada a possibilidade da nossa equipe realizar uma oficina sobre Mapeamento Participativo, enquanto demonstração dos fins extensionistas da pesquisa. Vale dizer que tal consulta é feita junto aos nossos interlocutores locais em todas as visitas programadas, porém, reconhecemos as dificuldades de agendamento da referida oficina em razão da limitada disponibilidade de horário no respectivo dia de visita. Sem querer chocar com as aulas regulares, recebemos a liberação de uma hora para realizar a atividade com,

aproximadamente, 20 alunos e alunas do Ensino Médio. Tratou-se de uma breve exposição sobre a história dos mapas em vários contextos culturais da humanidade, chegando nas atuais formas de produções cartográficas e nos usos de ferramentas de georreferenciamento acessíveis em um telefone celular, por exemplo. Um entendimento importante suscitado na oficina disse respeito ao uso dos mapas participativos como instrumentos de luta por direitos, especialmente os territoriais, e como meios de expressão identitária a partir da representação espacial de elementos simbólicos e culturais, e da indicação de lugares significativos para a comunidade, como áreas naturais a serem protegidas, zonas de usos para o trabalho e espaços reservados para práticas religiosas. A receptividade dos estudantes foi bastante expressiva, de maneira que tivemos uma interação muito ativa, sobretudo, no momento que fizemos a projeção do mapa da Terra Indígena Xukuru-Kariri com a posterior localização de lugares considerados importantes para os envolvidos na atividade, como as nove aldeias do território, as outras escolas, as áreas de lazer, de residências, os postos de saúde, os caminhos de acesso e as serras.

Compreendemos esse momento extensionista da pesquisa como uma oportunidade para promover a formação da consciência espacial e de alfabetização geográfica nas escolas visitadas, chamando a atenção para a importante mediação dos professores e professoras locais em processos pedagógicos que contem com a Geografia e a Cartografia para estimular reflexões sobre os espaços de vida das suas comunidades.

Como encerramento deste dia de visita, fomos agraciados por um momento de interação entre nossa equipe com diversos alunos, alunas, professores, professoras, pessoas da coordenação, e, inclusive, alguns anciãos que se faziam presentes. Tratou-se da celebração de uma roda de Toré num espaço religioso anexo à escola, vale dizer, constantemente frequentado pelos estudantes em situações de aprendizado sobre elementos da cultura xukuru-kariri junto aos anciãos. Também é importante mencionar o notório entusiasmo e contentamento dos membros da nossa equipe de pesquisa que vivenciaram, pela primeira vez, tal experiência de profunda conexão com suas ancestralidades indígenas.

Após o compartilhamento de inúmeras análises críticas sobre as condições infraestruturais da escola, as mediações políticas que intervêm nessa realidade e as questões territoriais diante dos invasores não-indígenas, fomos sensibilizados por essa roda de Toré que nos apontou caminhos renovados para a continuação desta pesquisa com o engajamento necessário para seguir na busca por um entendimento analítico dos desafios que os povos indígenas de Alagoas enfrentam, cotidianamente, no tocante ao direito à educação, e, especialmente, em relação à importância do espaço escolar como um “lugar de vida para a comunidade”, tal como expressou a professora, Itawanã Xukuru Kariri.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem territorial para as escolas indígenas, após a primeira etapa das visitas técnicas do referido projeto de pesquisa, depreendemos que a produção dos espaços educacionais em via de estudo exprimem regularidades, tendências e contradições historicamente constituídos e especialmente objetivados.

Na polissemia que envolve o termo “espaços educacionais de aprendizagens” podemos apreender diferentes níveis da realidade, tais como as suas dimensões políticas, institucionais, simbólicas, estruturais e de representações identitárias. Ao compreender a Educação como uma prática social realizada em diferentes espaços de aprendizagens socioculturais, torna-se possível ampliar o próprio entendimento da socialização do conhecimento a partir da diversidade das suas espacialidades. Isto é, a Educação enquanto prática transcende à própria Escola, de modo que sua realização se dá a partir das relações cotidianas em diferentes circunstâncias geográficas formativas. Tais ponderações são relevantes, sobretudo, no âmbito da educação escolar específica e intercultural dos povos indígenas, na medida em que são consideradas as especificidades socioculturais e históricas de cada grupo, em meio à luta pelo reconhecimento

de suas identidades étnicas, na qual a Educação se configura como um estratégico campo de ação política.

Portanto, é necessário perceber como as políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas são incorporadas nos modelos de desenvolvimento territorial. A preocupação básica com a dimensão territorial das políticas públicas nos conduz a contextualizar a sistematização de mecanismos, estratégias e compulsões objetivada na definição de identidades étnicas e na regularização de recortes espaciais territorializados. Ou seja, a implementação de políticas públicas educacionais em um determinado território indígena precede ao reconhecimento, demarcação e/ou regularização deste recorte espacial, de modo que o estabelecimento de um espaço escolar se configura como uma das materializações da conquista do direito territorial. Nos contextos de enfrentamentos nos entornos das Terras Indígenas, a escola assume uma importância simbólica e material enquanto espaço de reprodução da identidade, para além das suas funções escolares ou como lugar de realizações cerimoniais e de encontros comunitários. A escola indígena é também considerada como um marco territorial na medida em que denota o reconhecimento do povo indígena diante do poder público, e, por conseguinte, expõe a necessidade da conclusão do processo de regularização da Terra Indígena e a saída dos não-indígenas como condições fundamentais para o fim dos conflitos locais.

Nessa linha de análise a ser aprofundada no decorrer das outras etapas da pesquisa, entendemos que para uma comunidade indígena a presença de um espaço escolar no seu território representa a conquista de direitos fundamentais, ainda que de maneira parcial, pois, torna-se necessária a permanente atualização dos processos de mediação junto ao poder público no tocante à disponibilidade de recursos financeiros, à qualidade da estrutura física, ao projeto político pedagógico, ao currículo, à presença de equipe pedagógica da própria etnia, entre outros aspectos que garantam o pleno funcionamento da escola de acordo com as necessidades e interesses da própria comunidade.

## AGRADECIMENTOS

A equipe de pesquisa do Projeto “Comunidades Tradicionais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial: Povos Indígenas e Quilombolas em Alagoas”, aqui representada pelos autores deste texto, agradece pela receptividade dos nossos interlocutores locais, como também, pelo apoio financeiro e institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), no âmbito do Edital nº 03/2022 - Apoio a Pesquisas Humanidades, sem o qual essa investigação não teria condições de avançar.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria da Educação. Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas. Maceió: Seduc/AL, 2021. Disponível em: <<https://dados.al.gov.br/catalogo/hr/dataset/escolas-estaduais-do-estado-de-alagoas/resource/a748ddb7-e238-4c1a-9113-19ed011da6a7>>. Acessado em 08 de abril de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2022 – Indígenas: Primeiros resultados do universo. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, Brasília: MEC, 1996.

CÔRTEZ, C. N. Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais. Salvador: EDUFBA, 2023. 300 p.

FORNEIRO, L. Ig. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. In: Revista Tópos. Presidente Prudente: UNESP/FCT, v. 4, n°2, 2010, p. 9-32.

PINTO, K. S. As representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola no século xxi. Revista Ensino De Geografia (Recife), 1(3), 64–75, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/240472>>. Acesso em: 04 de março de 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificacion social. In: Journal of World-System Research. Pittsburgh: University of Pittsburgh, American Sociological Association, v. 11, n° 2, verão/outono 2000, p. 342-386.

SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. EccoS – Revista Científica, [S. l.], v. 10, p. 147–168, 2008.