



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CAMPUS PAULO FREIRE
INSTITUTO DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS -PPGER

EDNAJARA PESCA DE JESUS DEOCLECIANO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA
PATAXÓ DE BARRA VELHA EM PORTO SEGURO (BA): DESAFIOS,
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.**

TEIXEIRA DE FREITAS (BA)

Outubro/2023

EDNAJARA PESCA DE JESUS DEOCLECIANO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA
PATAXÓ DE BARRA VELHA EM PORTO SEGURO (BA): DESAFIOS,
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, com vistas à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Professor Dr. André Rêgo

TEIXEIRA DE FREITAS (BA)

Outubro/2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

D418e Deocleciano, Ednajara Pesca de Jesus.

O ensino de língua portuguesa na Escola Indígena Pataxó de Barra Vermelha em Porto Seguro (BA): desafios, perspectivas e possibilidades / Ednajara Pesca de Jesus Deocleciano. Teixeira de Freitas, 2023.
88 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais,
2023.

Orientador: Prof. Dr. André de Almeida Rego.

1. Indígenas pataxó - Educação.
2. Ensino de língua portuguesa.
3. Porto Seguro (BA). I. Título. II. Rego, André de Almeida.

CDD – 371.9798

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

EDNAJARA PESCA DE JESUS DEOCLECIANO

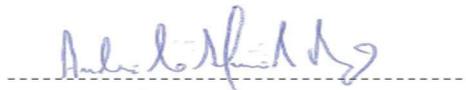
**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ
DE BARRA VELHA EM PORTO SEGURO (BA): DESAFIOS,
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, com vistas à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Professor Dr. André Rêgo

Este trabalho foi submetido à avaliação e julgado aprovado em: 22/08/2023.

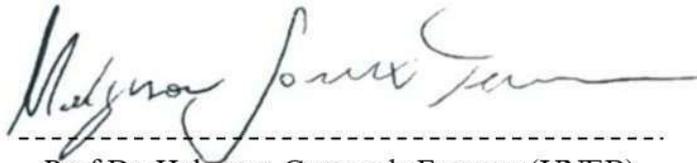
BANCA EXAMINADORA



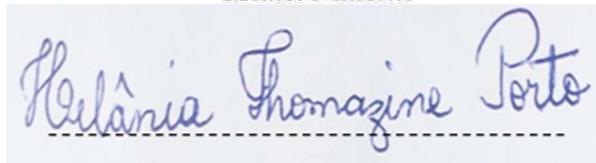
Prof. Dr. André de Almeida Rego (UFRB/UFSB/PPGER)



Prof. Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres (UFSB/PPGER)



Prof. Dr. Halysson Gomes da Fonseca (UNEB)
Membro externo



Profª Dra. Helânia Thomazine Porto Veronez (UNEB)
Membra externa

“Se estes povos fizerem apenas a “tradução” da sociedade ocidental para seu repertório mítico, correrão o risco de ceder ao canto da sereia e abandonar a vida que tão gloriosamente lutaram para manter. É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada.”

Daniel Munduruku, 2018.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, “Awery Nimaissú”! Obrigada, Deus, por me conduzir até aqui e me permitir alcançar esse importante momento. Gratidão aos meus ancestrais, responsáveis por demarcar territórios na história de nossas gerações. Às mulheres indígenas que me antecedem, minha avó Maria Querino e minha mãe Benedita Francisca Pesca.

Agradeço aos meus familiares, junto com os quais cada passo se torna mais importante. Aos meus filhos Nicolas e Nickison, ao meu esposo Jackson, por compreenderem a importância de cada momento de dedicação reservado a esse trabalho.

Obrigada aos colegas de caminhada do PPGER, por compartilharem os mesmos anseios e desejos, à Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, de modo especial, aos docentes e discentes que contribuíram com a minha pesquisa, doando parte de seu tempo e disponibilidade.

Agradeço ao Povo Pataxó, sem os quais essa pesquisa não seria possível, pois é na sua trajetória e força de toda luta que estão demarcadas as estratégias de resistência que nos permite ser vistos e ouvidos.

Agradeço à minha irmã caçula, Adriana Pesca, pelo incentivo desde o início da caminhada, por se fazer presente durante todo o percurso da pesquisa cedendo um pouco de seu olhar de pesquisadora, para contribuir com a minha pesquisa.

Agradeço aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais e, de modo especial, ao meu orientador, o professor André Rêgo, por essa caminhada colaborativa.

Tudo aquilo que buscamos, não o fazemos sozinhos, estamos rodeados de pessoas que estão conosco, partilhando de uma história. Aqui carrego comigo muitas histórias, a minha própria história, a história da minha família, a história do meu povo. Por isso, sou grata a todos que comigo partilham desse processo de produção e, acima de tudo, do alcance de mais um importante momento.

AWERY!!!

RESUMO

O presente trabalho enseja refletir acerca do ensino de língua portuguesa na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha (BA), buscando identificar e compreender seus desafios, perspectivas e possibilidades. A pesquisa em tela, constituída aos moldes de uma pesquisa de qualitativa acerca da atuação docente, visto que possui uma relação com as experiências professora-pesquisadora Pataxó, que tem atuado na escola - lócus da pesquisa, incluindo as percepções de discentes do 3º ano do ensino médio e de professores indígenas atuantes na disciplina de língua portuguesa, por meio de uma escuta participativa frente às questões apresentadas em entrevistas semiestruturadas realizadas em formato roda de conversa. Elegeram-se por questões investigativas: por quais motivos os estudantes indígenas demonstravam tantas dificuldades no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa? Seriam as metodologias utilizadas ou a sua funcionalidade prática? De que maneira no lugar de docente eu poderia contribuir para amenizar tais dificuldades? Como tornar o ensino da Língua Portuguesa mais funcional para a comunidade escolar? A dissertação está organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresenta-se o memorial da pesquisadora, inscrito nos lugares e entrelugares que a constituem como mãe-mulher indígena-professora; no segundo capítulo, reflete-se sobre os aspectos históricos da Educação Escolar indígena no Brasil, situando o papel dos povos indígenas e de seus mecanismos na retomada da autonomia e da autodeterminação; no terceiro capítulo, discute-se sobre o ensino da língua portuguesa na escola indígena de Barra Velha, do Território Indígena de Porto Seguro (BA), traçando reflexões acerca dos processos de imposição do português como língua dominante para os povos subalternizados e dos movimentos contra hegemônicos a essa cultura dominante, como da resignificação da língua e da instrumentalização dos estudantes quanto ao seu uso como ferramenta de enfrentamento aos epistemicídios. Já no quarto capítulo, descreve-se a pesquisa empírica, apresentando seus dados por uma perspectiva qualitativa, detalhando proposições apresentadas pelos docentes e discentes indígenas entrevistados. Assim, junto a autores como Marcos Bagno e Gabriel Nascimento, dialoga-se acerca do preconceito linguístico e do racismo linguístico, que são impostos aos povos indígenas do Brasil, bem como as estratégias e subterfúgios que têm sido elaborados com vistas à promoção de fissuras nas estruturas dominantes. Logo, o presente trabalho evoca ao longo de sua tessitura, vozes de autores, de pesquisadores indígenas, discentes e docentes indígenas que fortalecem a discussão e ampliam o olhar sobre a escrita e a oralidade dos sujeitos originários.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Pataxó; Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teaching of Portuguese at the Pataxó Indigenous School in Barra Velha (BA), seeking to identify and understand its challenges, prospects and possibilities. This research is based on qualitative research into teaching, since it is related to the experiences of the Pataxó teacher-researcher, who has worked at the school - the locus of the research, including the perceptions of 3rd year high school students and indigenous teachers working in the Portuguese language subject, through participatory listening to the questions presented in semi-structured interviews conducted in a round table format. The investigative questions chosen were: why did indigenous students show so many difficulties in teaching and learning Portuguese? Was it the methodologies used or their practical functionality? How could I, as a teacher, contribute to alleviating these difficulties? How could the teaching of Portuguese be made more functional for the school community? The dissertation is organized into four chapters: the first chapter presents the researcher's memoir, inscribed in the places and in-between places that constitute her as an indigenous mother-woman-teacher; the second chapter reflects on the historical aspects of indigenous school education in Brazil, situating the role of indigenous peoples and their mechanisms in regaining autonomy and self-determination; the third chapter discusses the teaching of the Portuguese language at the Barra Velha indigenous school, in the Indigenous Territory of Porto Seguro (BA), outlining reflections on the processes of imposing Portuguese as the dominant language for subalternized peoples and the movements against this dominant culture, as well as the re-signification of the language and the instrumentalization of students in its use as a tool for confronting epistemicide. The fourth chapter describes the empirical research, presenting the data from a qualitative perspective, detailing the propositions put forward by the indigenous teachers and students interviewed. Thus, together with authors such as Marcos Bagno and Gabriel Nascimento, we discuss the linguistic prejudice and linguistic racism that are imposed on Brazil's indigenous peoples, as well as the strategies and subterfuges that have been developed in order to promote cracks in the dominant structures. This work therefore evokes the voices of authors, indigenous researchers, indigenous students and teachers throughout its text, which strengthen the discussion and broaden the view of the writing and orality of indigenous subjects.

Keywords: Indigenous school education; Pataxó; Portuguese language teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Terra Indígena Barra Velha - Fonte: Google Earth (2023)..... 11
- Figura 2** - Escola Indígena Pataxó Barra Velha - Porto Seguro - Bahia 55

SUMÁRIO

1 “ÁGUA BATENDO NA PEDRA”: O que vai e volta tem suas origens.....	9
2 RETOMADAS ANCESTRAIS: Reflexões e práxis.....	15
2.1 Povo Pataxó, Povo da Diáspora	23
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO, RETOMADA DE AUTONOMIA E AUTODETERMINAÇÃO	28
4 LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUA BRASILEIRA: SUBTERFÚGIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS INDÍGENAS	36
5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE BARRA VELHA, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	52
5.1 O ensino de Língua Portuguesa na aldeia mãe Barra Velha: processos de aprendizagem, desafios e perspectivas.....	611
5.2 Narrativas ancestrais e a produção autoral indígena: perspectivas e subsídios para um ensino diferenciado de língua portuguesa.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
7 REFERÊNCIAS	82
ANEXO I – FORMULÁRIO PARA PESQUISA	84
ANEXO II - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA VELHA	87

1 “ÁGUA BATENDO NA PEDRA”: O que vai e volta tem suas origens

*Nas ondas que vêm e vão
E rebentam no mar bravio
Água batendo na pedra
Água que corre pra o rio
PA-TA-XÓ
Água batendo na pedra
Ondas no mar revolto
Que vêm e fazem PA
Que vão e fazem TA
Que voltam e fazem XÓ
Gritando ao além-mar
PATAXÓ
O que vai, de onde nasce
Sempre volta
Como as ondas na pedra
PATAXÓ¹
(Pesca, Adriana, 2020)*

A história do povo Pataxó narrada por nossas gentes falam de uma história que nasce das águas, desde o Mito do Txôpay, que da chuva surgem guerreiros, até a origem do nome Pataxó, da água do mar batendo nas pedras. O mar foi também o cenário da colonização, por onde os inimigos singraram para colonizar as terras dos povos originários.

A poética do texto em questão dialoga com o texto de Kanaty Pataxó (1997) de uma forma que evidencia a importância da língua para a construção da identidade indígena. Em ambos os textos, a língua é vista como um elemento essencial que conecta o povo Pataxó à sua terra, à sua história e à sua cultura.

No texto de Kanaty Pataxó (1997), a língua é usada para definir o que é ser Pataxó. O autor afirma que os Pataxó são como a água da chuva, que vem da terra, se espalha pelas pedras e segue seu caminho até o rio e o mar. Essa metáfora sugere que os Pataxó são um povo que está em constante movimento, mas que sempre está conectado à sua terra natal. O texto em questão também enfatiza a importância da língua para a identidade indígena.

A autora, que é uma professora Pataxó, reflete sobre os desafios do ensino de português para estudantes indígenas. Ela afirma que a língua portuguesa é muitas vezes vista como uma ameaça à língua materna indígena. No entanto, a autora defende que a língua portuguesa pode ser uma ferramenta para a preservação da identidade indígena.

No lugar de encontro dessas águas oceânicas, cujas narrativas são perpetuadas na oralidade do povo Pataxó, também me reencontro, sem precisar dizer, com as minhas próprias raízes. Minha trajetória não começa nesse ponto, porém é a partir dele que ela se reconecta de maneira ancestral. Por isso, começo o presente trabalho trazendo à tona as memórias e narrativas que me forjaram e, por conseguinte, me levaram a esta pesquisa.

Sou Ednajara Pesca de Jesus Deocleciano, pertencente ao povo Pataxó do Território Indígena de Coroa Vermelha, filha do Seu Durval Barbosa de Jesus e da Dona Benedita Francisca Pesca. Minha história se constitui da união de duas minorias, meu pai, homem negro e semianalfabeto, trabalhou desde a infância para buscar o sustento de seu lar. Sua mãe, minha avó, de nome Glicéria Maria, lavava roupa de ganho e cuidava da casa de outras pessoas, assim como muitas de suas filhas. Meu avô seguia na lida da roça, assim como meu pai, único filho homem vivo. Minha mãe, mulher indígena semianalfabeta, também trabalhou desde menina, cuidando da casa de outras mulheres ou cuidando de sua casa e seus irmãos mais velhos. Conheceram-se em Coroa Vermelha e se juntaram. Ela ainda bastante nova, mas já carregando sobre suas costas o peso de ser mulher indígena nesta sociedade. Meus avós maternos, avó negra e avô indígena também já experienciavam a dura realidade da miscigenação, processo que, ainda que incompreendido como um fator de negação da minha identidade, seria, sem sombras de dúvidas, o meu lugar de fronteira.

Nasci em 1979, não mais pelas mãos da minha avó parteira, como o foram outros primos e primas, pois havia uma ideia constituída pelo meu pai de que seus filhos não seriam pegos pela avó, visto que na vinda do primeiro filho, ela o havia negado esse auxílio, por ocasião de algum desentendimento. Assim, meus irmãos e eu passamos a viver entre dois mundos, o da cidade próxima, à época, a considerada mais avançada era Eunápolis, onde se poderia buscar algum auxílio, e o da aldeia.

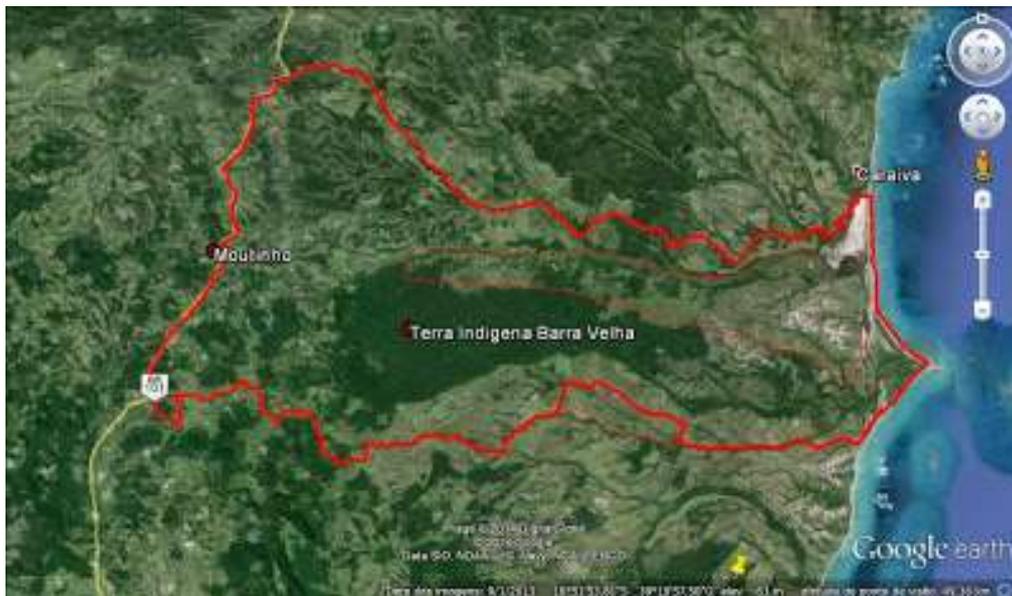
Nesse trânsito, pude crescer percebendo o grande abismo demarcado entre o ser indígena, nesse lugar de hibridismo imposto pela colonização e de não possuir o fenótipo da imagem até então constituída sobre o que é ser índio. Com nove anos de idade, meus pais decidiram sair da aldeia para morarem em um povoado próximo chamado Vera Cruz, distrito de Porto Seguro. Muitos de nossos parentes que precisavam sair, ficaram um tempo nesse lugar. Ali cresci e vivi até o final da minha adolescência, quando já formada em magistério, fui convidada a atuar na aldeia Mãe Barra Velha como professora.

Por bastante tempo vivendo em Vera Cruz e retornando à aldeia Coroa Vermelha, me via com um pertencimento sendo afetado. Todos os anos, íamos com a minha mãe para a casa de meus avós, Dona Mariazinha e Seu Byé, e lá eu tinha a oportunidade de reviver minhas

raízes, porém cada vez mais distante de me reconhecer como parte do lugar e da história que me constituía. Eu nunca fui impelida a dizer que era indígena, do mesmo modo, também era confrontada com a minha imagem ao dizer que era. Desse modo, havia um silêncio cúmplice da negação de minha identidade.

Cursei todo o ensino básico e a formação profissional em Magistério em Vera Cruz. Em 1999, concluí o magistério sendo diplomada professora. Assim que me formei, fui convidada a lecionar na aldeia mãe Barra Velha, lugar onde pude acompanhar todo o processo de crescimento e ampliação da Educação Escolar Indígena Pataxó Barra Velha – Porto Seguro, Bahia. Junto comigo, outros ex-colegas de turma, agora todos os professores, também foram encaminhados para a aldeia. Embora conhecedora de minhas raízes, naquele momento em que dividíamos os espaços das salas de aulas com professores não indígenas, a identidade étnica não era um requisito. Desse modo, quando perguntada, eu falava da minha origem e história, do contrário, seguia em companhia dos demais professores que ali estavam comigo.

Figura 1 - Terra Indígena Barra Velha



Fonte: Google Earth (2023)

De início cheguei como professora contratada, mas no ano seguinte prestei concurso público e fui aprovada, continuando como docente, porém agora como professora concursada e, logo após, me efetivando.

Na minha trajetória docente, pude acompanhar o longo itinerário da Educação Escolar Indígena na Aldeia. Muitas foram as dificuldades enfrentadas ao longo desse percurso, não havia energia na Aldeia Mãe e muitos dos professores atuantes na escola não eram da aldeia.

Na época, a escola só ofertava o ensino primário, tempos depois, por meio de lutas, uma outra escola foi construída podendo então ampliar a oferta para o Ensino Fundamental II e, mais adiante, fruto da mesma luta, o Ensino Médio, por meio do regime de alternância. Durante esse percurso, pude contribuir com a Educação Escolar Indígena de Barra Velha e no processo de formação de muitos dos parentes com os quais hoje compartilho da profissão, muitos que foram meus discentes desde o ensino primário.

Naquela época, o ensino superior era um sonho quase inalcançável, especialmente em universidades públicas. A criação do ensino superior a distância tornou o acesso ao nível superior mais tangível. Em 2006, após um longo período desde a conclusão da minha formação inicial, consegui ingressar no ensino superior por meio de uma faculdade particular.

Apesar das dificuldades de deslocamento e um suporte pedagógico bem precário, foi a oportunidade mais palpável de ter acesso ao nível superior. Cursei Letras pela Universidade de Uberaba, com polo em Itamaraju e pude, enfim, dar continuidade à minha formação acadêmica.

Foram inúmeros os desafios enfrentados nessa jornada, pude experienciar a chegada da energia na aldeia, a construção da escola sede, a ampliação do número de salas, de alunos, a chegada do ensino médio e com isso, sempre atuante na disciplina de Língua Portuguesa, pude também identificar algumas consideráveis dificuldades dos estudantes indígenas com o estudo do componente curricular.

Com a entrada na universidade, isso foi se tornando para mim um lugar de inquietação: por quais motivos os estudantes indígenas demonstravam tantas dificuldades com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

Seriam as metodologias utilizadas ou a sua funcionalidade prática? De que maneira eu poderia contribuir para amenizar tais dificuldades?

Como tornar o ensino da Língua Portuguesa mais funcional para a comunidade escolar? Muitas dessas questões moveram-me à minha primeira pesquisa em torno desta problemática para o trabalho de conclusão de curso.

É fato que a minha trajetória profissional e pessoal se imbricaram, numa conexão de avançar como professora e me reconhecer como pessoa e, acima de tudo, como parte daquela construção que, embora não tenha se constituído com a minha presença, poderia a partir daquele momento, contar com a minha colaboração. Não foi fácil pra mim me reconhecer a partir de um lugar de onde fui tirada, embora, com a intenção de nos oportunizar algo melhor para o momento. Não foi fácil compreender que para muitos olhares externos eu era somente mais uma professora que chegava à aldeia, quando na verdade, todos nós éramos parentes. Em diversos momentos fui inclusive vista por meus pares a partir desse lugar de negação. Desse

modo, a Educação Escolar Indígena não é apenas o meu lugar de início como profissional docente, mas o meu lugar de reconexão com a minha ancestralidade. Confesso que não foi um caminho de retomadas fáceis, visto que também eu precisava me olhar a partir desse lócus de reconhecimento.

Em 2014, prestei concurso para professores indígenas do estado da Bahia, no qual fui aprovada e passei a atuar na Aldeia Águas Belas, pertencente ao território Cumuruxatiba, município de Prado. Ali, numa aldeia de pequeno porte, também como professora de Língua Portuguesa, pude novamente me deparar com as dificuldades já identificadas em Barra Velha. Isso foi despertando em mim o desejo de pesquisar sobre o assunto, compreender por que ele me parece tão latente, mesmo após anos de atuação.

O meu ingresso ao mestrado, muito incentivado pela minha irmã mais nova que estava próximo de concluí-lo, foi uma ousada experiência, visto que desde a pós-graduação eu estava afastada dos estudos acadêmicos. Por várias vezes duvidei que fosse possível que eu ingressasse. Antes disso, porém, eu já havia sido aprovada na PIEEI (Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena) para uma segunda licenciatura.

Desde então tenho sido confrontada com memórias de presenças e ausências, no limiar de quem sou e de como me forjei nesses espaços que me negaram e em que também me neguei, compreendendo a pesquisa não apenas como um elemento externo em que há uma pesquisadora e uma problemática, mas me percebendo como parte das anulações postas, que não são somente desse tempo, o são desde o processo de colonização e mitigação de nossas narrativas memoriais. Precisar dizer quem eu sou já aponta para esse lugar de deslegitimação de nossas identidades e identificações. A presente pesquisa, que se constitui de ‘rasgos’ epistêmicos e de uma releitura de mim, não apenas nasce, mas se constitui desse devir, em que ao mesmo tempo, a pesquisadora se vê pelos próprios olhos, nas narrativas memoriais que me constituem e me convocam a uma práxis-pensamento.

Nesse lugar onde a pesquisa se consolida, como a água do mar que bate na pedra dando origem ao nome do nosso povo, são nas idas e vindas desse hibridismo cultural, nesse autorreconhecimento que também me reconecto com as minhas ausências, do lugar de onde nasci, da minha história e raízes em que passo a me forjar nas zonas fronteiriças que vão forjando novas identidades, ligadas a duas histórias de dor e luta, de pais e avós que já se constituíram, eles próprios, a partir de seus encontros, de histórias de apagamento, silenciamento e sobrevivência, às investidas da hegemonia daqueles que se apropriaram de nossas histórias e memórias e a tomaram para si como sendo exemplo de tudo que deveria ser negado.

Assim, como a água batendo na pedra, que ao retornar como ondas traz consigo o sentido do que somos, Pataxó, me sinto nesse caminho, de idas e vindas do meu autoconhecer, sem as amarras que me limitaram aos estereótipos e fenótipos e sem as mordidas dos silenciamentos. A pesquisa não é apenas gerada, ela é geradora de um devir professora, mulher indígena, mulher Pataxó. Desse modo, ao invés de me debruçar sobre a produção de uma dissertação, mais uma vez engessadas por regras acadêmicas que nos aprisionam, busquei pela fruição de uma escrita que como as águas do mar, deságuam e produzem sons, o som de nossas raízes ancestrais fincadas na árvore vida sob a qual nos constituímos todos os dias, a partir dos múltiplos lugares de onde falamos/escrevemos.

Nesse processo, encontro a liberdade para explorar minha identidade como mulher Pataxó e como educadora. É uma jornada de autoconhecimento que transcende estereótipos e limitações, permitindo-me abraçar plenamente minha herança cultural e minha conexão com a terra.

2 RETOMADAS ANCESTRAIS: Reflexões e práxis

Quando se trata de língua no Brasil, não se pode ignorar os processos violentos da inserção da língua portuguesa durante o período colonial. Para isso, é importante revisitarmos as discussões sobre a catequização dos povos indígenas e a imposição de uma língua dominante sobre os povos originários, falantes de outras línguas maternas.

Não é possível tentar compreender esses percursos históricos, sem considerar que, por muito tempo, apenas um lado da história foi contado e este foi exatamente do grupo dominante econômica e belicamente. Os indígenas sempre estiveram à margem, romantizados pelas narrativas ocidentais, cuja centralidade do poder de fala sempre esteve concentrada no homem branco europeu.

Está claro que em nosso país houve uma perda significativa das línguas indígenas faladas, hoje, muitas estão em processo de revitalização e retomada, como podemos perceber com o *Patxôhã* (Língua de guerreiro), como do povo Pataxó. Os processos linguísticos para os povos indígenas do Brasil sempre tiveram tons de violências, pois, além das perdas, há um grande sofrimento que ainda perdura, para com o uso que os povos indígenas fazem da língua portuguesa, gerando muitas situações de racismo linguístico, como assim vem nomear o pesquisador Gabriel Nascimento (2020) acerca desses violentos processos linguísticos.

O trabalho aqui delineado se trata de uma pesquisa de autorreflexão, cujas problemáticas e abordagens surgem das inquietações do ser sujeito indígena que carrego e de outros atravessamentos e subjetividades, como ser professora atuante na área de linguagens, especificamente de língua portuguesa, na Escola Indígena de Barra Velha. Diante disso, duas questões que inicialmente parecem dicotômicas tomam sentido, a saber: Quais estratégias podemos utilizar para que o uso da língua portuguesa, principalmente para as produções escritas, sejam mais funcionais para os sujeitos indígenas? Mas, afinal, de que língua portuguesa estamos falando?

São questões que em um primeiro momento, soam dicotômicas, talvez até divergentes, porque por muitos anos acreditei e ainda acredito, que nós, sujeitos indígenas, já há algum tempo, temos realizado esse movimento outro de nos apropriarmos dessas tecnologias para nos inscrevermos em um espaço de poder que historicamente nos silenciaram. Construíram e reproduziram narrativas equivocadas e unilaterais acerca de nossos povos, histórias e memórias. A historiografia, a literatura e as produções científicas, por um longo período, apresentaram o sujeito indígena em um passado distante e ‘congelado’. Desse modo, cristalizaram uma imagem, um estereótipo, frágil, selvagem, folclorizado, mitificado. Caberia então aos próprios

sujeitos dotados de suas identidades e memórias, fazendo uso dessas ferramentas ocidentais, desconstruírem tais verdades do imaginário da sociedade e, para isso, tornou-se necessário falar com a mesma língua do outro.

Inicialmente, o objetivo da minha pesquisa estava em identificar as problemáticas presentes nas estratégias de ensino da língua portuguesa na escola indígena Pataxó de Barra Velha, as quais dificultavam o processo de aprendizagem dos estudantes indígenas nessa disciplina. O propósito deste empreendimento era identificar e compreender as dificuldades existentes, com o objetivo de criar novas estratégias de ensino ou aperfeiçoar as já existentes."

O intuito era tornar o ensino mais eficaz e prático para os estudantes no contexto do seu cotidiano. Além disso, visava-se utilizar o ensino como um meio de registro, produção autoral e um mecanismo que pudesse contribuir para a promoção das lutas e visibilidade da comunidade indígena.

Durante o processo de estudo bibliográfico, no entanto, muitas das reflexões foram me conduzindo para outros aspectos, que me pareciam muito mais relevantes para o mote do meu trabalho. Muitas outras questões foram surgindo ao longo do caminho: como, com essa infinidade de diversidade étnica, pluralidade cultural, dos variados modos de falar, os inúmeros Brasis dentro do Brasil, podemos pensar em um ensino de língua portuguesa que seja homogêneo e que não respeite essa diversidade? Diante disso, quais seriam então as reais problemáticas do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas? Devemos pensar em língua portuguesa ou uma língua brasileira?

A partir de então, a pesquisa foi me conduzindo, e não o contrário, eu a ela, por outros percursos possíveis e, muito mais relevantes, quando a ideia é perceber ensino de língua portuguesa que permita aos povos originários causarem pequenas revoluções nos diferentes espaços por onde transitam.

A pesquisa realizada configura-se como uma pesquisa qualitativa de autorreflexão, organizada da seguinte maneira: no capítulo 1, apresenta-se um memorial reflexivo traçada a partir da trajetória de quem escreve e dos lugares e entrelugares constituem a pesquisadora-mulher indígena-professora. Elementos que são parte de minha construção de vida acabam por se conectarem a esta pesquisa e nela tomam um formato de dissertação, possibilitando reflexões não apenas da educação escolar indígena, mas, de todo o processo formativo do qual fiz parte, que causou apagamentos e negações, revelando assim os processos violentos de formações existentes na educação escolar.

No capítulo 2, aborda-se sobre aspectos históricos da Educação Escolar indígena no Brasil e o papel desses mecanismos como retomada de autonomia e autodeterminação para os povos indígenas, suas características e importância para os sujeitos indígenas Pataxó.

No capítulo 3, traça-se um diálogo sobre os processos de imposição de uma língua dominante para os povos subalternizados e existência de importantes movimentos contra hegemônicos com vistas a resignificação e instrumentalização da língua enquanto ferramenta de fortalecimento das ações e combate ao epistemicídio. Junto a autores como Marcos Bagno e Gabriel Nascimento, dialoga-se acerca do preconceito linguístico e do racismo linguístico, que são impetrados aos povos indígenas do Brasil. Bem como, das estratégias e subterfúgios que vem sendo promotores de fissuras nas estruturas dominantes.

Já no capítulo 4, dedica-se à pesquisa, suas proposições, ações, escutas e diálogos realizados com os docentes e discentes.

Neste sentido, Nascimento (2020) ajuda a refletir sobre importantes questões em torno de como a língua portuguesa é constituída no Brasil como uma língua majoritária e nacional com bases totalmente eurocêntricas. Assim, ele afirma que:

A linguagem tem sido um grande fetiche do mundo ocidental há séculos. Não apenas por meio das mais diversas formas de normatização e idealização das línguas nacionais, tendo como base o mundo brancocêntrico greco-latino, mas pelos próprios circuitos de reprodução da linguagem na modernidade, usados para consolidar o processo de formação da modernidade. Ou seja, a modernidade não apenas usou a ideia de linguagem no âmbito do projeto romântico, liberal, cristão e idealista das línguas nacionais europeias (como é o caso do português, francês, espanhol e italiano), como também lançou mão dela para criar uma definição para o mundo inteiro, passando a operar todos os conceitos a partir da Europa (NASCIMENTO, 2020, p. 09).

O autor deixa ainda mais evidente que a ideia de uma língua “perfeita” e padronizada pelos ideais da Europa, assim como a própria ideia de civilização construída com base em seus ideais, é meramente ilusório, porém, extremamente perigoso. Todo projeto eurocentrado está pautado no seu próprio espelho daquilo que se considerava como sendo a civilização, se colocando, portanto, acima daquilo que supunham não se encaixar em seus padrões de modernidade.

O resultado disso é produção de epistemicídios que até os dias atuais está impregnado no imaginário de sociedade que foi constituída como sendo uma sociedade brasileira. Apagamento, exclusão, marginalização são os resultantes desse projeto de civilização para os povos indígenas do Brasil.

A autora Maori, Linda Tuhiwai Smith, nos convoca à reflexão acerca das ideias que constituíram ao longo da historiografia uma imagem sobre as populações indígenas, como sendo povos cujas produções são desqualificadas como sendo parte das intelectualidades. A escritora afirma:

Uma das supostas características dos povos primitivos era de que nós não conseguiríamos usar nossas mentes, nossos intelectos. Não podíamos inventar coisas, não podíamos criar instituições nem história, não podíamos produzir nada de valor, não sabíamos usar a terra, nem outros recursos do mundo natural, não praticávamos as artes da “civilização”. Por falta de tais virtudes nós nos desqualificamos, não apenas da civilização, mas de nossa própria humanidade (SMITH, 2019, p. 38).

O primeiro e mais perverso motivo pelo qual nós, povos indígenas, fomos subjugados e dominados pelos colonizadores, foi a ideia nefasta de que homens brancos europeus, eram superiores, mais humanos e mais dotados de inteligência que os grupos “silvícolas” aqui encontrados, que beiravam à animalização e eram destituídos de humanidade. Desumanizar e, por conseguinte, animalizar os sujeitos indígenas foi a maneira mais nociva utilizada para dominar os povos e invadir suas terras. Por trás de toda estratégia funesta, atitudes de um falso puritanismo, por trás de ações como a catequização dos povos indígenas para que assim pudessem passar de seres sem almas, a seres humanos.

As diversas estratégias de silenciamento contra os povos indígenas começam no início do processo colonial, mas se estende e reverbera até os dias atuais. Os métodos e sistemas mudam, mas, os objetivos continuam semelhantes, continuar mantendo os sujeitos indígenas à margem da sociedade, no limbo da invisibilidade e da desqualificação, e quando se avança essa linha tênue traçada por eles mesmos, sobre o que é ser “civilizado”, passa-se a desqualificar e a deslegitimar a nossa identidade indígena, somos então acusados de não sermos “índios”.

As táticas e suas intenções embora se ocultem por trás de ações paternalistas para que possam justificar seus argumentos de poder, começam com o processo de catequização, vão tomando outras formas e ganhando outros nomes, como assimilação, integração, porém, não deixam de apontar para um mecanismo de supressão dos povos indígenas, colocando em xeque, todo o tempo, as nossas existências. O pesquisador indígena André Rêgo (2017) assevera que esses interesses procuraram negar a identidade indígena (indianidade), assinalando a miscigenação física e a incorporação de elementos do modo de vida nacional como provas da inexistência ou da quase ausência de índios nas várias comunidades.

O que se tenta apagar da história do país, assim como se continua a tentar distorcer por meio da reprodução das narrativas dos dominantes, é que os povos indígenas nunca estiveram passivos a essas investidas, criaram suas próprias estratégias de luta, quando a luta armada era demasiadamente desproporcional, dada a tecnologia armamentista de seus oponentes estarem em vantagem com seu potencial de morte em massa. Desse modo, ao longo da história da dominação dos povos indígenas no Brasil, foram se criando subterfúgios para a manutenção da vida e da existência.

O presente indígena só se compreende pelo estudo de seu passado. Mas também só faz sentido se projetado num futuro próximo ou vislumbrável, pois está condicionado a tantos outros acontecimentos e forças sociais que o exercício da prospectivização se torna imprescindível para se propor ideias e soluções possíveis para a sua existência. A dinâmica de seu relacionamento, que se dá com quase todos os segmentos da nação, e o presente que se constituiu a seu respeito deixam claro que os índios são uma questão de âmbito e interesse nacionais. Não se pode fugir ao índio, nem que o Brasil vire potência mundial. Propomo-nos a estudá-lo em sua problemática mais ampla e discutir caminhos para a sua permanência no seio da nação brasileira, como parte essencial e integrante do seu povo (GOMES, 1988, p. 18).

O autor aponta para a necessidade de que a compreensão do passado indígena seja realizada, para que então, seja possível estabelecer uma linha tênue entre suas práticas atuais, numa tentativa incessante de se manterem visíveis numa sociedade que continua reproduzindo atitudes de apagamento. Somente por meio dessa releitura acerca das narrativas que implantaram a imagem do índio genérico, sob a ótica do bom selvagem, desconstruindo (des)valores colocados sobre a figura histórica dos indígenas, é que se pode trazer à tona, ao momento presente, que nas atuais formas de organizações e “modus vivendis” dos sujeitos indígenas opera uma ação coletiva de defesa e permanência de sua continuidade. Quem são esses indivíduos a que se dera o título de cidadãos e como essa cidadania é assumida e se move, são pontos que precisam ser refletidos, para que possamos trazer para o presente aquilo que foi tentado apagar do passado desses e de muitos outros grupos subalternizados.

Gomes (1988) aponta para um sujeito indígena cuja questão “se processa numa dimensão histórica mais ampla do que aquela que define a história brasileira, ou mesmo, americana em geral”. Assim, não há a possibilidade de compreensão dos epistemicídios e genocídio que são permanentemente impostos a esses sujeitos, sem antes percorrer sua história, a partir da ótica de suas próprias narrativas, sem o tom de pseudopaternalismo dos discursos forjados de uma tentativa de cuidado para com esses povos facilmente integrados à sociedade brasileira.

Gomes (1988) identifica características desse momento histórico de nacionalização dos sujeitos indígenas, quando afirma que:

Os colonos queriam ganhar seu espaço econômico e político, acharam os índios pouco sujeito o trabalho e um empecilho à sua expansão, mas reconheciam a sua existência livre. Reduziam-nos à natureza, à animalidade, para destroçá-los quando precisavam de seus bens patrimoniais. Depois criavam leis para integrá-los (GOMES, 1988, p. 21).

Neste trecho, Gomes destaca que o projeto integracionista se revela como um estratagema que tinha como propósito calar as vozes dos sujeitos indígenas. Reduzi-los à condição de incivilidade e animalidade visava desqualificá-los e impedi-los de traçar seus próprios caminhos e definir suas próprias existências.

Desse modo, a autor aponta também, outras formas de inviabilização para as tomadas de decisões dos indígenas por eles mesmos, sem a autonomia de nossas próprias existências. Ao tornar o Brasil um país independente, a criação de uma identidade nacional exige que se coloque o índio em seu devido lugar, a instituição dos apontamentos para a “Civilização dos índios bárbaros”, escrita em 1819, como assim nos traz a conhecer o autor de “Os índios e o Brasil”, lança no arcabouço legal, uma preocupação questionável quanto ao lugar desses sujeitos na história na nação brasileira. “Passaram a travar uma batalha de palavras e conceitos, que terminou se concretizando em leis, preconceitos e idealizações, algumas das quais, ainda hoje têm repercussões” (GOMES, 1988).

Nesse percurso, a criação de políticas indigenistas colocava dominantes e dominados em duas vias, em dado momento os interesses faziam parecer corroborar com os interesses do outro, faziam entender que era em defesa dos povos indígenas que trabalham, como bons amigos e defensores dos povos originários. Em outro momento, tais políticas deixavam claro quais eram os reais interesses daqueles que as implantavam.

Em outro trecho de sua obra, Gomes demarca como se dava as ações protetivas do SPI – Sistema de Proteção aos Índios, e suas reais intenções, que nada tinham a ver com proteger os povos e sim, eram mais um mecanismo de tutela dos povos.

A influência do positivismo sobre os militares e republicanos os leva a criar o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cuja máxima é “Morrer se preciso for matar nunca”, usadas pelos indigenistas em relação aos índios arredios ao contato, constitui uma das poucas contribuições brasileiras à filosofia do humanismo ou ao cristianismo tupiniquim. Assim, a dimensão ideológica do indigenismo nacional é fundamental para se entender os problemas atuais da questão indígena. O índio está no cerne da consciência nacional – eis a sua força maior de sobrevivência, bem como a sua instabilidade, pois, essa consciência nem sempre se coaduna com a realidade (GOMES, 1988, p. 23).

Antes, porém, de adentrar na seara das políticas indigenistas e protetivas, há de que se retomar às primeiras incursões sobre os povos indígenas que se dão por meio da catequização,

é por meio dela que, no afã de libertar aos povos pagãos e dar-lhes uma alma, a igreja demarcou seu lugar de tutela dos povos, eximindo-os de suas línguas e de seus costumes.

A catequização dos povos originários consegue apontar para um caráter ainda mais perverso, porque sutil e escuso em suas reais intenções. Os diferentes métodos de conversão adotados pelos religiosos da Companhia de Jesus visavam transformar os nativos em cristãos, para isso, adotaram o sistema de aldeamentos, por meio do qual se tornaria possível envolver os grupos indígenas numa base doutrinária. Essas práticas conduziriam os sujeitos indígenas a um modo de vida mais civilizado e os transformaria em verdadeiros humanos, por outro lado, dava aos missionários o poder administrativo e de condução de suas aldeias e de suas vidas.

As ações missionárias pregavam a ideia de que, sob a tutela da igreja, os ‘índios’ caminhariam como pessoas humanas, devendo ser tratados com caridade e sem a imposição da escravização. No entanto, fica evidenciado pelo pesquisador Santos que havia outros interesses por trás dessas missões, como assim está demarcado em seu texto:

Os primeiros religiosos da Companhia de Jesus que desembarcaram na América acompanhavam a comitiva do primeiro governador geral da colônia, Tomé de Souza, em 1549. Eles adotaram diferentes métodos de catequese visando converter a população nativa ao cristianismo, mas a verdadeira base do seu sistema missionário durante o período colonial foi o *aldeamento*, ou seja, a reunião dos índios em povoações nas quais se buscava imprimir uma rotina de ensino da doutrina e transmissão do modo de vida cristão. A catequese nesses espaços permitia a inserção dos missionários na vida comunitária e no cotidiano indígena, fazendo-os assumir funções de párocos, juízes e administradores. Oficialmente, essas atribuições lhes foram concedidas e revogadas diversas vezes, no entanto, na prática, nunca deixaram de ser exercidas pelos religiosos (SANTOS, ano, p. 20).

Embora ações como essa estejam mais a favor do interesse do Estado, do que propriamente, dos povos indígenas, essas atitudes pareceram desagradar ao governo, já que impunha certas barreiras para o uso da mão de obra indígena. Assim sendo, tais medidas missionárias foram revogadas em diferentes momentos. Assim, uma nova estratégia passou a ser colocada em prática, a da integração dos indígenas na sociedade colonial, por meio de casamentos que lhes dariam concessões.

A igreja ocupava um lugar que transitava entre a defesa dos povos indígenas e a defesa de seus interesses, os “índios” deveriam ser protegidos e poupados, desde que fossem seus súditos. Uma mudança de perspectivas acerca do lugar do índio na identidade nacional vai tomando corpo quando se passa a ser necessário encontrar esse lugar de pertença dos sujeitos indígenas, esse lugar, porém, não poderia, no entanto, ser um lugar privilegiado, visto que se tratava de povos incivilizados e que contribuiriam com o desdém do país. Gomes (1988) aponta que:

Essa estranha atitude adquire contornos mais delineáveis quando o Brasil se torna independente e urge se criar uma identidade própria e dar à nação um projeto. José Bonifácio de Andrade Silva, o patriarca da independência com os seus “Apontamentos para Civilização do Índios Bárbaros do Brasil”, escrito em 1819 e apresentado à Assembleia Constituinte de 1923, inaugura a preocupação brasileira em encontrar o lugar adequado para os índios, tanto no sentimento nacional, quanto no próprio território. Liberais e conservadores, senhores de terra e pequena classe média que se formava passaram a travar uma batalha de palavras e conceitos que terminou se concretizando em leis, preconceitos e idealizações, algumas das quais, ainda hoje, têm repercussão (GOMES, 1988, p. 21-22).

Essa corrida histórica inicia um período que passamos a conhecer como integração dos indígenas à sociedade brasileira, agora, pessoas civilizadas pelo homem branco europeu, capazes de viver em sociedade. Desse modo, destitui-se mais uma vez aos sujeitos indígenas de seu direito à identidade própria, à sua língua e seus modos de vida, a seus credos e tradições. É a partir desse ponto que também se constitui a imagem de índio que povoa o imaginário da sociedade brasileira, cheio de preconceitos, de distorções e da construção de uma imagem daquilo que deve ser o “índio”.

Os desdobramentos das políticas indigenistas ao longo do tempo pareceram otimistas na sua tentativa de apontar horizontes de cidadania aos sujeitos indígenas, protegê-los e devolver a eles o que lhes fora expropriado como bens territoriais e a dignidade de viver em seu próprio território. Suas tentativas de devolver aos indígenas seus lugares em meio à nação brasileira irrompiam e malfadadas alternativas de ou estão inseridos ou desaparecerão. Ter direitos não significava necessariamente possuí-los ou fazer usufruto daquilo que lhes era atribuído. Assim, o autor reitera quão fajutas foram e se mantêm sendo essas políticas indigenistas e protecionistas.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão do governo encarregado da questão indígena, criado com a função precípua de demarcar essas terras até 1978, obviamente não cumpriu sua missão. Dessa forma ela não consegue concretizar uma política indigenista que fixe um novo lugar e um novo papel para os índios no panorama nacional. O índio, assim constitucionalmente, permanece um ser “relativamente capaz”, quando, inclusive, já chegou às câmaras dos deputados, pela eleição de um representante seu. Esta é uma contradição insuportável que talvez a presente Assembleia Constituinte resolva na Constituição de 1988. Enquanto isso, os ganhos obtidos pelos índios, no conceito de opinião pública nacional, através da luta consciente por seus direitos às terras e à saúde, se confundem com a desestruturação moral da FUNAI e as demandas diversionistas de alguns índios. A política indigenista perde com isso (GOMES, 1988, p. 25).

Caminhos como esse, evidenciam quais percursos estiveram presentes naquilo que se constituiu como a imagem do “índio” atualmente. Esse trânsito perverso entre a exclusão e invisibilização e a suposta tentativa de proteger aos povos indígenas, devolvendo o seu lugar de origem. Somente refazendo tais caminhos, é possível mensurar algumas das estratégias de

apagamentos que foram recorrentemente utilizadas, sendo reconfiguradas em seus motes, mas, nunca, em suas perspectivas de tornar o sujeito indígena, um ser do passado.

Perspectivas como essas se tornaram equivocadamente, a retórica do salvacionismo aos povos indígenas. Todas as benfeitorias realizadas para os povos indígenas, nesse contexto de políticas indigenistas e de uma tutela paternalista, seriam objetivando trazer esses seres “silvícolas” ao universo da civilização, com todas as suas benesses.

Talvez, por esse motivo, seja mais incompreensível para muitos, que as estratégias articuladas pelos povos em seus movimentos indígenas, de retomada dessa autonomia, sejam tão facilmente confundidas com se render e não lutar. Porque, possivelmente, se pula esta parte histórica, das infindáveis tentativas utilizadas pelo colonizador, de estabelecer ações que pudessem parecer benéficas quando, na verdade, estavam muito mais a favor de seus próprios interesses, do que a favor da defesa dos interesses dos povos indígenas.

A pesquisa aqui descrita, cujos desdobramentos estabelecerão uma possível reflexão das práxis educacional no ensino de língua portuguesa, bem como, nas ações efetivadas em busca de um ensino que corrobore com as perspectivas educacionais da educação escolar indígena, possui características da pesquisa-ação, visto que é parte de um constructo no qual eu mesma estou inserida como professora indígena com formação acadêmica em língua portuguesa e atuante na área há mais de duas décadas.

É também uma forma de repensar caminhos e trajetórias possíveis que contribuam com uma educação diferenciada que esteja mais aproximada das perspectivas enunciativas dos sujeitos Pataxó. Como base metodológica para a realização do projeto, uma parte dele se deu por meio do levantamento bibliográfico acerca da temática a partir da produção de escritores e intelectuais indígenas e não indígenas que já pensavam a importância dessa discussão antes de mim, em diálogo com as escutas dos estudantes e professores indígenas por meio de questionário, visto que em uma parte do processo ainda estávamos em período pandêmico. Somo isso às experiências vivenciadas como professora indígena atuante na escola indígena de Barra Velha, através das quais pude ao longo dos anos identificar algumas das dificuldades refletidas nesse material.

2.1 Povo Pataxó, Povo da Diáspora

*“Povo Pataxó o que vem fazer aqui? Eu vim subir no alto, nas terras que eu nasci!
Eu vim subir no alto, nas terras que eu nasci”.*
(Trecho de canção Pataxó)

O povo Pataxó tem sua história marcada por movimento de desterritorialização e reterritorialização. Além de o processo colonial ter demarcado em 1500 a invasão territorial aos povos indígenas, cujo impacto para os povos do Nordeste foi muito mais intenso, houve um segundo momento que demarcou a violência do poder dominante, igualmente hostil.

A aldeia Barra Velha, conhecida como Aldeia-mãe, por ser ela o centro das demais aldeias do território de Monte Pascoal, teve origem a partir dos ideais civilizatórios. O fogo de 1951, conhecido historicamente como Massacre de 51, foi um trágico momento na história do Povo Pataxó de Barra Velha, que ocasionou mortes e fugas, gerando uma diáspora dos povos indígenas para outras regiões e dando origem a novos aldeamentos, em mais uma estratégia do governo de pacificação, por meio da qual, os direitos ao território originário seriam mais uma vez burlados pelo poder dominante. Segundo exposto no Inventário cultural Pataxó (2011):

O novo aldeamento visava agregar os vários grupos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê que se espalhavam pelos sertões da Comarca de Porto Seguro, destacando-se dentre eles os Pataxó, que formavam o principal grupo que ocupava o entorno do Monte Pascoal. Essa medida possibilitava a “pacificação” da região e, principalmente, a liberação de terras para o avanço do plantio de mandioca e cacau, o aumento da extração de madeiras e a expansão dos pastos de gado. Para assegurar a conversão dos “índios selváticos”, o governo propôs o envio de padres capuchinhos para a “difícil missão da catequese”. Os proprietários de terras da região aproveitaram o momento da criação do novo aldeamento para a liberação de terras que eram ocupadas também pelos índios mansos que habitavam as vilas criadas no século XVIII. Um movimento para expulsar os “índios de verdade” eclodiu nas vilas de Alcobaça, Viçosa, Belmonte, Porto Alegre, Trancoso e Verde, exigindo que essas povoações fossem habitadas apenas por brancos, mestiços e negros, sendo os indígenas também transferidos para o aldeamento do rio Corumbau. Desta forma, muitos índios de origem Tupiniquim, Menian, Maxacali e Botocudo, que estavam vivendo nos termos dessas vilas, foram obrigados a se deslocarem para a nova aldeia, fazendo que sua origem comportasse vários grupos indígenas. Localizada nas proximidades da barra do rio Corumbau, essa aldeia recebeu o nome de Bom Jardim. Segundo memória dos índios mais velhos, essa denominação foi uma criação dos padres capuchinhos que se encantavam com os perfumados jasmims que surgiam no entorno da lagoa próxima a aldeia. Com a mudança da barra do rio Corumbau, que se deslocou para o sul cerca de seis quilômetros, a povoação ficou conhecida como Barra Velha, sendo, portanto, “a mesma aldeia criada em 1861 para reunir os índios que viviam em volta da vila do Prado” (PATAXÓ, 2011, p. 30, *Apud*. CARVALHO, 2008).

As informações trazidas neste documento evidenciam ações estratégicas de isolamento e afastamento dos sujeitos indígenas de seus territórios para uma proposital limitação dos grupos indígenas a um determinado espaço/território, os forçando a viverem distanciados e alocados, sendo abandonados pelo governo, embora, os indígenas realizassem sua própria forma de organização e sobrevivência.

O Fogo de 1951, marco histórico e de transição dos sujeitos indígenas de Barra Velha para outras localidades, se tornou um divisor que demarca um novo momento para o Povo

Pataxó. Por vias de violência e enganação, o Povo Pataxó foi expropriado, tendo novamente seus direitos arrancados à força dos malfeitores.

No ano de 1951, dois indivíduos chegaram à aldeia de Barra Velha com a notícia de que eram os responsáveis pela demarcação da terra indígena. Identificados genericamente como “engenheiro” e “tenente”, os dois homens estimularam a rivalidade contra os não-índios dos arredores, resultando num saque a uma venda na povoação de Corumbau. Na fuga, os índios foram instruídos a cortarem as linhas do telégrafo e a se aquartelarem na igreja da aldeia. Três dias depois, uma forte repressão policial atacou Barra Velha. Policiais de Prado e Porto Seguro chegaram na aldeia disparando intensa chuva de balas e queimando o que encontravam pela frente. Os dois líderes não índios foram mortos, o capitão Honório foi preso, dezenas de índios foram detidos e inúmeros fugiram para o mato em busca de proteção. Perseguidos, os índios foram se espalhando pelas fazendas da região. Após o cessar-fogo e a ordem de libertar os índios, algumas famílias indígenas resolveram retornar à aldeia destruída, outras optaram por silenciar sua origem étnica como defesa contra a violência e o preconceito. Segundo descreve Cornélio Vieira de Oliveira, “Barra Velha ficou vazia. O mato crescia no meio da rua e no lugar das casas. As roças foram destruídas, ou melhor, colhidas pelo pessoal de Caraíva” (PATAXÓ, 2011, p. 38, Apud GRUNEWALDE, 2008).

O fogo de 1951 ou Massacre de 51, ou ainda, fogo de 51, é um marco centralizador da dispersão dos sujeitos indígenas que então viviam no território considerado com Bom Jardim. O povo Pataxó era então o grupo étnico com um número maior entre os grupos que ali sobreviviam.

A dispersão desses grupos indígenas, de maneira significativa, dos sujeitos Pataxó, além de contribuir com o processo de negação, invisibilização e silenciamento dos sujeitos que passaram a viver em localidades citadinas, muitos dos quais foram novamente subjugados e obrigados a viverem à margem da sociedade, criaram um outro movimento, que foi o de novos aldeamentos, pela união desses povos em outras regiões, em busca de refúgio. O pesquisador Paulo de Tássio evidencia isso em sua pesquisa quando afirma que:

É neste sentido que o “fogo de 1951” é considerado como motor da diáspora Pataxó. Relacionado à sobreposição do Parque Nacional do Monte Pascoal ao Território Pataxó, fruto das intrigas causadas por dois homens, supostamente do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, onde a história não registra os nomes, apenas suas apresentações como engenheiro e tenente, sendo ambos supostos funcionários do governo, que num contexto marcado por injustiças incentivaram os índios da Aldeia de Barra Velha a saquearem um armazém de comércio em Corumbau e na Barra do Kaí, e cortar a linha de telégrafo. É neste momento, que é desencadeado uma verdadeira chacina pela polícia militar do Prado e Porto Seguro, juntamente com capangas de fazendas vizinhas (SILVA, 2014, p. 73).

O autor nos traz aspectos necessários para compreendermos como o processo diaspórico dos sujeitos Pataxós tiveram total influência na forma como hoje se configuram as organizações dos grupos atualmente. É importante termos em vista que são configurações que se instauraram

a partir da força violenta mais uma vez instituídas sobre os corpos indígenas, passando a definir modos de vida que novamente obrigaram os povos indígenas a se esconderem e negarem a identidade para poderem sobreviver. Com isso, muitos sujeitos indígenas viveram sob a ótica da invisibilidade e da negação, da autonegação e da negação do outro, que via o sujeito indígena como um fardo à sociedade brasileira, um impeditivo ao crescimento da civilização. Ações que impulsionaram muitos dos nossos parentes ao não retornarem aos seus lugares de origem e a se subterrem a viverem sob o jugo da identidade “cabocla” ou da aceitação do pardismo como sendo uma nova configuração da sua identidade.

No entanto, embora a dispersão do Povo Pataxó tenha sido fruto de uma saída forçada e violenta, se tornou um espaço de reterritorialização dos sujeitos indígenas, pois, a luta pela demarcação territorial já iniciada pelos líderes do povo, se intensificaram ainda mais, ampliando as demandas territoriais e as organizações de cada grupo aldeado na busca por retomada dos territórios originários.

O “Fogo de 51” e os conflitos territoriais com os administradores do PNMP resultaram numa dispersão dos Pataxó pelo Extremo Sul da Bahia. Nessa diáspora forçada, alguns grupos indígenas se refugiaram em sítios afastados da aldeia, procurando obter as condições mínimas para sua sobrevivência física e cultural. Às vezes, organizados por meio de troncos familiares, às vezes, misturados com a sociedade regional, esses refúgios acabaram se transformando em ponto de resistência e de ressurgimento do domínio territorial Pataxó. A demarcação da terra indígena de Barra Velha não foi percebida pelos índios como a conquista final da luta Pataxó. Ao contrário, eles entenderam a demarcação como um ponto de partida, pois reconheciam que a área delimitada ainda era insuficiente para a sua reprodução social, cultural, demográfica e espacial. Se, por um lado, a demarcação de Barra Velha estimulou o retorno de algumas famílias e fortaleceu a organização política em defesa do direito à terra; de outro lado, estimulou os outros grupos Pataxó espalhados pela região a reivindicarem a demarcação de seus territórios, emergindo um forte movimento de afirmação étnico-cultural e de mobilização política (PATAXÓ, 2014, p. 40).

A compreensão dessas passagens e processos de deslocamentos dos sujeitos Pataxó reafirmam a extrema necessidade de uma historiografia baseada em suas próprias narrativas, em que estejam contidas suas trajetórias e possam ser lidas, não apenas suas presenças, mas, do mesmo modo, as ausências corporificadas na ausência. São memórias que ganham vida nas tradições orais do povo, mas, que ocuparam um não-lugar na história, provocando lacunas e dando lugar à construção de narrativas cujas verdades possuem apenas um lado.

O pesquisador Francisco Cancela (2020) já apontava para a necessidade de maior fundamentação acerca da origem da Aldeia Barra Velha em sua cronologia, no entanto, ele também aponta que, independentemente desse ponto, é compreender esse processo como um estratégia para manter os sujeitos indígenas afastados daquilo que concebiam como civilização. Foram as frentes de resistência dos sujeitos indígenas e os embates políticos protagonizado por grupo de líderes que ao longo das décadas foi instaurando uma retomada de

direitos dos Pataxó, dentre os quais, os direitos ao território, como assim evidencia o pesquisador:

A década de 1990 marcou o momento mais acirrado da luta Pataxó. Os processos de retomada foram se ampliando vinculado a uma maior organização do próprio movimento indígena a nível local. Com as proximidades das comemorações oficiais dos 500 anos de “descobrimento”, a luta Pataxó se inseriu nas articulações do movimento “Brasil Outros 500” e amadureceu na virada dos anos 2000 a criação de uma Frente de Resistência Pataxó, que foi o principal instrumento coletivo das reivindicações políticas do grupo étnico. Como resultado deste protagonismo indígena, atualmente existem 7 terras indígenas (Coroa Vermelha, Aldeia Velha, Mata Medonha, Imbiriba, Águas Belas, Comexatibá/Cahy-Pequi e Barra Velha) em diferentes situações jurídicas de demarcação, distribuídas em 5 municípios do extremo sul da Bahia (Itabela, Itamaraju, Prado, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro), abrigando quase meia centena de aldeias (CANCELA, 2020, p. 45).

O protagonismo dos povos indígenas através das organizações estabeleceu caminhos de retomadas territoriais, por meio das quais, a afirmação identitária se consolidava a partir de mecanismos cada vez mais fortalecidos pela luta coletiva.

Assim, embora, ainda se enfrentassem muitas situações e embates políticos, foi possível avançar na autonomia e autodeterminação dos povos, alcançado espaços em que presença indígena era cada vez mais ampla.

Processos que passavam pelas vias da retomada linguística, da busca pela educação específica e diferenciada, pela politização dos sujeitos indígenas também dentro do legislativo.

Cancela (2020) evidencia que:

A retomada do território Pataxó também veio acompanhada por um movimento de retomada cultural. Da necessidade de afirmação étnica diante do processo de demarcação territorial ao fortalecimento dos laços de solidariedade e de partilha do patrimônio histórico e cultural, os Pataxó encamparam uma luta de retomada dos rituais espirituais, da pintura corporal, das danças e da língua. Neste processo o papel de jovens lideranças e intelectuais foi de fundamental importância, pois tomaram para si a responsabilidade da pesquisa com os mais velhos, da sistematização dos dados e da difusão dos saberes e fazeres identificados. Esta foi a atuação, por exemplo, do grupo de pesquisadores indígenas Atxohã, que desempenhou um importante papel na introdução do ensino da língua Patxohã nas escolas indígenas das aldeias. Ainda como evidência do protagonismo Pataxó, as experiências de gestão do território retomado têm possibilitado o surgimento de modelos de etnodesenvolvimento que articulam a preservação dos recursos naturais, a promoção da cultura indígena e a geração de trabalho e renda para as comunidades. Este é o caso, por exemplo, do trabalho de etnoturismo desenvolvido na Reserva Pataxó da Jaqueira, que possibilita aos visitantes um turismo de experiência diferenciado, com contato direto com a história, as memórias, os saberes e os fazeres Pataxó. Neste tempo dos direitos, no entanto, o estado permanente de resistência dos Pataxó tem se constituído como a estratégia central para impedir que as violações aos direitos constitucionais não se tornem a regra do jogo. Afinal de contas, os interesses econômicos, o racismo estrutural e a colonialidade do ser e do poder ainda continuam atuando com força na restrição do direito à diferença, ao território e à vida (CANCELA, 2020, p. 46).

É possível, então, refletirmos, que o processo diaspórico do povo Pataxó transita por duas vias históricas igualmente importantes, ainda que signifiquem a violação de direitos territoriais e a expropriação das legadas dos demais direitos dos povos indígenas, ela instaura um importante momento para o Povo Pataxó, no que diz respeito à autodeterminação. Isso se dá por ter sido a partir desse momento histórico que o Povo Pataxó emerge em suas relações de autonomia e estabelecem a retomada dos territórios físicos e subjetivos, refletidas nas ações de cada coletivo, de cada grupo, provocando o soerguimento de uma nova etapa para os povos indígenas, em que o protagonismo das lutas e da demarcação altera a ordem dominante e aponta para a resistência.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO, RETOMADA DE AUTONOMIA E AUTODETERMINAÇÃO

A educação escolar indígena nasce no bojo das lutas por autonomia instauradas pelos povos indígenas, como forma de estabelecerem uma nova ordem no sistema educacional de seus povos. Já vimos que o processo de educação para os povos indígenas, sempre fez parte de um conjunto de ações de dominação, desapropriação e imposição de uma cultura dominante, sobre uma cultura múltipla e diversa, que fora considerada como sendo inferior e incivilizada e, portanto, desprezada como sendo algo válido e possível para o progresso da nação brasileira.

Dentre os motivos que levaram os povos indígenas a pensarem uma educação que fosse feita por eles e com eles e, não somente para eles, está a autonomia dos povos, em respeito às suas formas de organização, às suas necessidades e à possibilidade de gerirem seus espaços, respeitando as práticas ancestrais dos diferentes povos.

A educação nacional, além de reproduzir narrativas históricas que condenaram os povos indígenas ao desaparecimento, fora pensada para a domesticação desses corpos e sujeitos, ampliando ainda mais os abismos culturais existentes e permanentes. Assim como a ideia do ser indígena como incivilizado, havia também arraigada a ideia de não possuírem educação, pois, que sustentada pela mesma premissa de que o conceito de educação do ocidente ao qual deveriam corresponder as demais formas de educação, não estava refletido nas atitudes e comportamentos daquele povo selvagem. Assim, tudo o que os indígenas possuíam estava

longe de ser educação, se tratava muito mais de selvageria e primitivismo, como assim aponta Meliá (1979) em sua obra “Educação indígena e alfabetização”:

Por outra parte, muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constataam com amargor que “o índio não muda” O índio perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força que desafia as explicações simplistas. Uma dessas é que “o índio é índio mesmo, por natureza”: como o bicho do mato. É fácil de ver que essas explicações fisiológicos-raciais, além de conterem ideologias racistas, carecem de qualquer fundamento científico. Pensar que o índio não tem educação, como pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são resultadas, ou de desconhecimento ou de preconceito (MELIÀ, 1979, p. 9).

O autor nos traz à reflexão mais um dos pontos convergentes entre se fazer educação por, e com os indígenas, e se fazer educação para os índios. Ideias como a citada acima continuaram a repercutir e a criar raízes profundas no imaginário de muita gente, de modo que o sujeito indígena sempre foi considerado como sendo incapaz, desprovido de inteligência e, quando alguns desses indivíduos rompem com essa linha de invisibilidade e de inferiorização, passam a ser vistos como seres ainda mais exóticos, que fugiram da curva de seus ancestrais e de seus parentes e conseguiram estar em um lugar de poder que jamais lhes seria concedido.

A educação, outrora confundida como mecanização de indivíduos que reproduzirão, ao invés de produzirem, e que se disporão de saberes válidos, por serem acadêmicos e dentro do quadrado da verticalização em que, apenas um ser, mais dotado de saber e poder, deve implantar as ideias de dualidade, daquilo que é certo ou errado. A educação dos sujeitos indígenas parte de algo mais amplo, tendo na coletividade dos grupos os objetivos maiores de sua origem. Por isso mesmo, a educação escolar indígena divide espaço com a educação indígena, pois, é na primeira que está a base que solidificará os entrelaçamentos da educação escolar indígena, tida como um espaço político de fortalecimento das identidades dos sujeitos indígenas, das culturas ancestrais e que os permeiam na contemporaneidade e da afirmação de seus ritos e tradições.

Dentro dos variados contextos em que estão inseridos os povos indígenas do Brasil, é importante considerar que a educação por e com os indígenas está pautada em aspectos próprios e, que além de respeitarem os povos como uma unidade que se autorrepresenta, deve também ser considerada a partir de suas relações étnicas, de cada grupo, de cada localidade, com realidades diversas e muitas vezes díspares.

Baniwa (2013) deixa evidente que toda a trajetória da educação escolar indígena traz consigo desafios latentes. Não há como pensar nesse processo, sem considerar todas as nuances dos movimentos políticos dos povos indígenas e de como a constituição de 1988 tem papel

fundamental nessa virada de chave, sendo ela própria, na parte que compete aos direitos dos índios, uma conquista dos e junto aos povos indígenas do Brasil. Assim, Baniwa afirma que:

A partir da Constituição Federal de 1988, a escola indígena passa a ter uma missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica para os povos étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos, em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Esses direitos garantidos nas leis representam uma grande conquista histórica dos povos indígenas e de seus aliados, resultado de muitas lutas e sacrifícios. É importante considerar a importância dos direitos legais enquanto intenção, projeto ou meta a ser alcançada. O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para a sua efetivação das práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas (BANIWA, 2013, p. 02).

Fica claro neste trecho de um dos diálogos de Baniwa, que a educação escolar indígena, mais do que um papel de escolarização, tem uma missão com os coletivos aos quais ela serve, que é de possibilitar que as tradições se perpetuem de geração a geração e, para além disso, que os direitos conquistados, sejam reivindicados e buscados e, ainda, que se realize um contra movimento contra os processos colonizadores da educação não indígena, de desconstrução dos valores estabelecidos pela educação branqueadora e que apontava que a perda dos valores da tradição originária era o caminho para a civilidade e a educação. A educação escolar indígena é um movimento político, porque nasce e se estabelece a partir de valores de luta e de resistência de vários povos, para isso, porém, a ideia não era abandonar e nem repudiar as formas de conhecimento universal que contribuem para fortalecimento da causa, que favorecem a apropriação de tecnologias e sistemas que poderão potencializar as lutas e valores já existentes, mas, ao contrário disso, aliar os valores e perspectivas da educação indígena, com práticas alternativas de uso da tecnologia do ocidente (como a escrita alfabética e o próprio sistema educacional) aos valores e lutas desses coletivos.

A educação escolar indígena, embora faça parte de um sistema educacional mais amplo e que muitas vezes não confere aos povos indígenas a autonomia pela qual tanto se luta, ainda é esse espaço em que as vozes e perspectivas dos coletivos indígenas se abraçam e se percebem como lugar de luta e de ancestralidade. A escola se tornou esse lugar capaz de realizar movimentos graduais de avanço para os povos indígenas, não somente pelo poder de estar inserido nos diversos espaços de diálogos políticos e educativos, mas, por ser em muitas comunidades, o ponto de apoio para que as ações e movimentos se consolidem na prática.

Muitos avanços têm ocorrido no âmbito da educação e, por meio dela, fortalecido demais segmentos de sustentação dos povos indígenas, inclusive territoriais. Ela representa esse

ponto de apoio, de cobrança das políticas públicas, de garantia de alguns direitos básicos, de equacionar aos valores já existentes, a possibilidade de manutenção de práticas culturais ancestrais, com a valorização das epistemologias dos diversos povos, antes ignoradas ou invalidadas.

É importante ter em mente que as necessidades e perspectivas das escolas indígenas estão ligadas aos seus contextos históricos e culturais. Desse modo, nem todas as comunidades indígenas terão as mesmas perspectivas, tampouco, estarão regidas pelos mesmos padrões de engajamento político. Pode ser que para determinadas comunidades, o ponto alto da educação escolar indígena seja a língua materna, seu resgate e manutenção, enquanto para outras, a produção de materiais autorais, o uso da língua portuguesa para produções científicas que divulguem a cultura e as narrativas, ou ainda, a formação dos estudantes para saírem das escolas e ocuparem espaços da sociedade, em defesa dos direitos de seu povo. Assim, não é possível considerar a educação escolar indígena com um viés único para todos os povos que são variados e diversos. Baniwa (2013) nos ajuda a refletir acerca desse ponto, ao expor:

Muitas vezes, é um equívoco avaliar a experiência escolar de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, metodológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, no seu momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada e focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender às suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para a revitalização, transmissão e valorização da cultura e da identidade do povo (BANIWA, 2013, p. 02).

Assim, é possível destacarmos novamente, que a educação escolar indígena, embora constituída de elementos basilares e construída por meio de valores de identidade que são comuns, têm acima de tudo, o contexto em que cada povo está inserido, como referencial para suas práticas.

Os pilares da educação escolar indígena que são de interculturalidade, comunitarismo, bilinguismo ou multilinguismo, especificidade, diferença e qualidade, precisam estar intrínsecos em todas as práticas de produção desta educação, no entanto, na medida em que as necessidades, demandas e perspectivas de cada comunidade indígena muda, ela também precisa se flexibilizar para se encaixar em tais demandas.

Por esse motivo, a educação escolar indígena tem um caráter tão plural porque há que se levar em conta toda a amplitude que fazem parte daquilo que consideramos como específico e diferenciado. Importante sinalizar que muitos são os dispositivos legais que garantem que

essa educação seja realizada, segundo as necessidades e demandas de cada povo, embora, saibamos que na prática cotidiana ainda temos bastantes entraves e desafios para que muitas coisas se consolidem.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), trazem normas e prerrogativas que assinalam para a legalidade de uma educação condigna com os ideais de cada grupo. A própria LDB estabelece que, para que se faça uma educação escolar indígena de qualidade, ela não precisa estar pautada na cultura dominante e nem esta deve se sobressair às demais culturas, por isso mesmo, o caráter intercultural das escolas indígenas.

Outro ponto importante a se frisar, é o avanço gradual das escolas indígenas que passam a ser geridas por um corpo escolar, administrativo e diretivo que tenha pertença àquele grupo étnico, o que torna a condução das escolas mais respeitosa à diversidade e às necessidades específicas de cada povo e grupo étnico. Contudo, a educação escolar indígena ainda enfrenta enormes desafios, pois, estando vinculadas a sistemas nacionais, nem sempre conseguem realizar na prática, aquilo que está posto na legislação. Se deparam a todo momento com situações que impendem com que as escolas funcionem com a autonomia que tanto afirmam possuir. Sobre isso, também Baniwa expõe:

Um dos maiores desafios das escolas indígenas, está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos políticos-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena, creio que esse seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é o do sistema de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas elaboram seus projetos políticos pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo, as secretarias de educação não têm reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível, e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional e colonial (BANIWA, 2013, p. 06).

Fica notório pela voz de Baniwa, que embora, muitos avanços tenham sido alcançados, desde a conquista da educação escolar indígena, ainda existem muitos desafios que nos impendem de alavancar ideias que coadunem com as perspectivas e ideias de cada povo.

A ideia de autonomia e autodeterminação dos povos ainda esbarra em sistemas engessados e gestões públicas pouco abertas às mudanças e à percepção das diversas nuances de uma educação descolonizada e descolonizadora.

A construção de um imaginário excludente, discriminatório e reducionista, ainda é um grande entrave para o real avanço da educação escolar indígena, assim como pensada e idealizada por muitos dos mais velhos que pensaram nela como uma maneira de sobrevivência de nossas culturas ancestrais. É preciso sim, apontar os avanços que são perceptíveis desde que se concebeu uma escola feita por índios e para índios, com os próprios índios, mas, é necessário também, avançar nos diálogos que ainda estão pautados na deslegitimação dos povos indígenas do Brasil e toda a sua diversidade.

A escola e a educação escolar indígena são esse espaço de retomada e reterritorialização das vozes e do protagonismo dos sujeitos indígenas, que podem pensar, produzir, refletir por si mesmos.

A inadequação de muitos sistemas, ainda obrigam as escolas a se manterem nesse ciclo interminável de adaptação ao que já está posto, não se criando ou se preocupando em fomentar mecanismos que reconheçam e respeitem as diferenças, trabalhando com elas e a partir delas para dinamizarem as ações coletivas dentro dos sistemas. Assim, haverá sempre uma dualidade de perspectivas, que na maioria das vezes são divergentes e dicotômicas e se esbarram em alguma parte do caminho.

É necessário, no entanto, reafirmar que, embora com uma trajetória de lutas e desafios constantes, a educação escolar indígena apontou para a possibilidade de que as vozes dos coletivos indígenas se enunciassem por si mesmas, que reestabelecessem o vínculo ancestral de modo a serem vistos e ouvidos pela sociedade do entorno, uma forma de demarcação de territórios outros, mesmo que esses tenham sido a partir de um modelo já pré-estabelecido pela cultura do outro, como é o caso da escola.

Importa reiterar que, surgem aí, novas estratégias de retomada de seus lugares e posições de enfrentamento, não mais sendo tutelados e conduzidos por ideias que só representavam interesses dominantes, mas, retomando esse território de ideias, produções formas de se organizar, estabelecendo metas que coadunam com os ideais de coletividades dos vários povos, manutenção da vida e soberania de nossas existências. Assim, é preciso considerar que, o divisor de águas estabelecido pela constituição, não é algo que se finda com o processo de instituição do capítulo ‘Dos índios’, ele é apenas o início de uma luta, a partir de então, muito mais vista, e sob muitos olhares. Baniwa nos convida a compreender isso quando aponta que:

Outra conquista importante na Constituição Federal de 1988 foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Este enunciado constitucional abriu inúmeras possibilidades para que se desenvolvessem no Brasil experiências mais variadas e ricas em termos de projetos

de escolas indígenas. O enunciado deste direito continua potencialmente aberto na medida em que possibilita generosamente pensar e construir experiências indígenas no âmbito da educação escolar e para além dela, cuja potencialidade foi ainda pouco explorada. O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem garante aos povos indígenas autonomia para continuarem perpetuando seus sistemas educativos tradicionais, com seus métodos, pedagogias, cosmovisões, filosofias, ontologias e epistemologias próprias. Isso justifica e garante a chamada autonomia da escola indígena na medida em que garantir a efetividade dos processos próprios de aprendizagem nos planos pedagógicos e curriculares só é possível por meio da participação, do protagonismo e da autonomia etnopolítica de cada escola, ou melhor, de cada povo indígena no momento da concepção, do planejamento e da implementação do plano pedagógico e da governança de sua própria escola. O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem implica em reconhecer e garantir a diversidade de sistemas, modelos e processos educativos indígenas. Não cabe, portanto, pensar escolas indígenas genéricas ou modelos de escolas que possam servir para todos os povos indígenas. Cada povo pode e deve organizar sua própria escola, de acordo com seu sistema educativo societário e civilizacional próprio, que inclui necessariamente seus projetos coletivos, societários e civilizatórios do presente e do futuro (BANIWA, 2019, p. 41-42).

Está exposto que a educação escolar indígena, para além de suas normativas e legislação, possui um papel revolucionário, que é o de ofertar aos povos indígenas a possibilidade de retomada de seus direcionamentos, por meio de processos que são formativos, identitários, são também, de luta e de resistência e, são ainda, de proposição de uma mudança de olhar acerca dos povos indígenas do Brasil, nossas memórias ancestrais, nossas narrativas, nossas histórias e saberes, línguas, tudo aquilo que nos foi retirado de maneira tão violenta e até hoje sofre com os propósitos coloniais de apagamento, silenciamento e invisibilidade, aos quais, lutamos incessantemente contra.

É preciso então, que se reconheça que não são meros detalhes históricos que nos distanciam dos reais propósitos de nossa educação, numa práxis que seja condizente com os sonhos plantados por nossos anciãos, mas, a ainda absoluta falta de determinação sistêmica, em reconhecer que são, para além de direitos, um dever reparatório do Estado.

Atribuir às escolas indígenas a responsabilidade de permanecer constantemente nesse limiar entre nossas expectativas em relação à educação e o que a educação espera de nós é como trilhar um caminho perpetuamente assombrado pelo legado colonial. Esse legado criou uma fronteira delicada que separa nossa identidade presente, nossa história passada e o que almejamos nos tornar no futuro.

Ainda assim, a educação escolar indígena, as escolas indígenas, têm se proposto a avançar com dignidade, seja na luta sistêmica contra os inimigos visíveis, seja criando subterfúgios entre as próprias forças coloniais, sendo nós mesmos, povos indígenas, professores indígenas, sujeitos indígenas, a criarem as fissuras por onde devemos nos mostrar, retomando territórios físicos e não-físicos, corporificando as ausências de nossas memórias e de nossas

narrativas históricas. Recriando caminhos possíveis, ora pela força dos movimentos, ora pela indubitável necessidade de nos apropriarmos de lugares, mecanismos, espaços, lacunas históricas, pela força da pena do cocar ou da caneta.

No entanto, a educação escolar indígena é um caminho, não o único e não sozinho, precisa contar com a força dessa coletividade, das redes que se amparam com os parentes em suas diversas frentes de movimentação, assegurando que em cada âmbito, as vozes se auto representem e aos nossos povos.

É importante que compreendamos sempre, que nos momentos em que tomamos posse de instrumentos e demarcações que são parte da cultura ocidental, não estamos nos tornando igual a eles, estamos apenas, utilizando meios de adentrar nos espaços que por muito tempo somente eles ocupavam, mas, com a intenção de falar de nós, de nossas histórias, de nossas memórias, de formas de expressões múltiplas de nossos povos. Não significa que estamos nos rendendo, mas, ao contrário, é mais uma prova de que nunca deixamos de lutar. Assim, se torna clara a compreensão do que nos move rumo à educação escolar indígena, como esse local de luta, que mesmo sendo demarcada por aspectos de uma cultura dominante, em seu formato conceitual, estamos ali fazendo resistência. Baniwa aponta para isso ao dizer que:

A escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti e operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti e operandi* dos colonizadores. Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante (BANIWA, 2019, p. 61).

Embora desafiadora, a tentativa de transitar por zonas fronteiriças e vias de mão dupla para se conceber a educação escolar indígena, há aí uma grande esperança, que é a de sermos vistos da maneira como realmente somos, a partir dessa diversidade que coloca os sujeitos indígenas em espaços de confronto sempre, mesmo na tentativa de fazer de nosso jeito, impactados pelas possibilidades escassas que nos são apresentadas.

Ainda assim, ressignificar, reterritorializar, criar subterfúgios e mecanismos de inversão colonial, faz parte do constructo daquilo que é proposto como sendo a educação pensada por nós, indígenas.

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil nos ajuda a trazer dados para a melhor compreensão de como escola e educação, assim como a língua portuguesa majoritária em muitas de nossas escolas, acabam por se tornarem esse lugar de práticas possíveis, numa luta que deixa de ser contra e passa a ser com. Isso não significa que mecanismos como esses estarão acima das perspectivas de uma luta identitária que não anule nossos anseios e a luta de nossos ancestrais, mas, ao contrário, é a maneira com a qual lidamos com eles e os direcionamos em prol de nossas demandas coletivas, que demarca sua ressignificação.

4 LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUA BRASILEIRA: SUBTERFÚGIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS INDÍGENAS

O processo de colonização e catequização foram as bases mais violentas da tentativa de apagamento das línguas indígenas. É quase impossível se pensar nos processos históricos de silenciamento sem mencionar às ações que decorreram da retirada da língua materna para a imposição da língua portuguesa, está vinculada a tantas outras formas de vilipêndio instaurados entre as sociedades indígenas.

Com a catequização, os sujeitos indígenas passaram a ser inseridos nos contextos de escolarização, embora obtivessem objetivos não da ampliação de conhecimentos outros para as populações indígenas, mas que elas acessassem saberes do ocidente que, junto à língua, passaram a alimentar ideias salvacionistas dos povos indígenas que, convertidos a outras culturas e outras formas de se manifestarem, passariam a ser vistos como gente. Sobre os povos indígenas do Brasil, o autor Carlos Alberto Ricardo (1995) afirma que “os povos que viviam no que veio a se chamar Brasil eram ágrafos e atualmente a maioria não domina a leitura e a escrita”.

Essa afirmação nos provoca um pensamento acerca do que se constitui como sendo escrita, atribuída aos sujeitos indígenas, a partir de uma visão totalmente ocidentalizada e que não coaduna com os modos de pensar dos próprios sujeitos indígenas.

Considerar a escrita dos sujeitos indígenas apenas com base na ideia de uma escrita alfabética e em torno do grafocentrismo é de imediato, ignorar as outras formas de expressões escritas desses sujeitos.

Essa informação revela que os sujeitos indígenas são excluídos de uma parte da história, na qual a escrita alfabética não tem alcance. Assim, eles são desconsiderados na composição da narrativa histórica, que se inicia apenas a partir da perspectiva do colonizador. Isso resulta na descontinuidade da representação histórica dos povos indígenas em sua própria voz.

O imaginário social povoado por uma ideia estereotipada do “índio”, ainda hoje expõe seus efeitos nefastos, visto que, somos diuturnamente obrigados a desconstruir imagens, modos de ser e conceber o mundo, ressignificando os conceitos cristalizados e sendo obrigados a manter uma luta contínua por legitimidade. São mais de cinco séculos de opressão que apontam para uma representação do sujeito indígena, que diferente da representatividade de hoje, onde nós indígenas protagonizamos nossas agendas e nos enunciamos como protagonistas frente às lutas, manifestos, produção de conhecimento, ainda que para isso, tenhamos que nos munir com as armas que o próprio colonizador investiu contra nós.

Esse processo, que desde a constituição de 1988 podemos considerar como uma retomada de autonomia dos povos indígenas, protagonizando momentos históricos marcantes, a presença indígena eclodiu com força, num contra movimento que demarcava o início de uma pungência nos movimentos de autodeterminação dos sujeitos originários do Brasil.

Carlos Alberto Ricardo (1996) destaca alguns momentos marcantes nos quais os sujeitos indígenas desempenharam um papel de extrema importância na retomada dos cenários da luta indígena, assumindo o protagonismo como autorrepresentantes de suas comunidades.

Na década de 80, “os índios” foram protagonistas de várias cenas marcantes no cenário político nacional, as quais, registradas por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam manchetes nos jornais e telejornais: o cacique Mário Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte ou ainda o de advertência de Tuíra (mulher Kayapó), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte, com a lâmina de seu terçado (RICARDO, 1966, p. 47).

Essas são marcantes delimitações que ressaltam a importância da presença indígena nos espaços de reivindicação de suas demandas, uma vez que inauguram uma nova dinâmica na afirmação dos sujeitos indígenas, em prol do reconhecimento de nossas próprias vozes e representatividade.

Um exemplo que ilustra essa consciência indígena em relação à necessidade de se expressar é a pergunta feita pelo cacique Raoni em 1984, durante a expansão das terras indígenas do Xingu, conforme destacado pelo autor. Ele questionou: "Mas como assim, quem fala pelo índio?" (RICARDO, 1996).

Esse questionamento demonstra o quanto já existia uma percepção entre os indígenas da importância de fazerem ouvir suas próprias vozes.

A década de 80 reestabelece uma memorável manifestação dos povos indígenas dando ao cenário político uma prévia de como as presenças indígenas revolucionariam os espaços reivindicatórios de direito. No entanto, Ricardo traz também em seu texto alguns importantes recortes temporais que elucidam momentos históricos necessários que apontam a existência do que ele chama de “produção das representações da indianidade genérica”, ou seja, nesse momento o “quem fala pelo índio” questionado pelo cacique Raoni passava a ser referenciada por uma intermitente ação de intermediários não-indígenas. O autor reflete que:

A agenda colocada pela sociedade nacional e internacional nos últimos anos para os “índios” no Brasil funcionou como mecanismo de pressão para a produção de uma representação ou representações da indianidade genérica. Refiro-me ao seguinte conjunto de processos e eventos: a elaboração da Constituição Federal (1987/88), a reunião da ONU sobre ecologia e desenvolvimento no Rio (1992), as comemorações ou anti-comemorações dos 500 anos da chegada de Colombo à América (1992), a tramitação do Estatuto das Sociedades Indígenas no Congresso Nacional (1992/94), o término do prazo constitucional para a demarcação de todas as terras indígenas (1993), a revisão da constituição (1993/94) e as eleições presidenciais (1994). Tão mais se afasta do nível local, a política indígena tende a aparecer nos cenários regional, nacional e internacional como uma ação intermitente associada a intermediários não-indígenas, os quais, por sua vez, têm perfil institucional, objetivos e estratégias próprias bem diversas (RICARDO, 1996, p. 48).

O autor ressalta a importância de uma discussão necessária que solidifica a compreensão de que a autorrepresentação dos sujeitos indígenas é um aspecto intrínseco a um contexto histórico, cultural e social. Esse processo de retomada de autonomia se estende ao longo do tempo, uma vez que as políticas de tutela e assistencialismo, embora possam parecer, à primeira vista, ações de proteção vigorosas para muitos, estiveram sempre mais alinhadas aos interesses do governo e do Estado do que propriamente às demandas e necessidades dos povos indígenas.

A Constituição Federal de 1988 delimita um tempo/espaço para a abertura de um outro tempo notadamente reconhecido para os povos indígenas e os reconhecendo com suas múltiplas formas de se organizarem. É possível recorrermos a esse ponto crucial da constituição, denotado na fala do autor Sílvio Coelho Santos (1996) quando ele nos traz:

É importante lembrar que a CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias. Esta luta esteve centrada no reconhecimento das terras tradicionais ocupadas pelos índios. Diferentes segmentos da sociedade brasileira deram apoio às reivindicações indígenas, articulados ou não, através de organizações não-governamentais. Antropólogos, juristas, religiosos e indigenistas participaram ativamente desse processo. Assim, o art. 231, da CF, explicitou, pela primeira vez,

que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (SANTOS, 1996, p. 88).

Assim, está evidenciado que, ainda que haja uma presença massiva de entes e representantes institucionais para a garantia do capítulo do índio na Constituição Federal de 1988, é na articulação dos movimentos indígenas e de seus representantes que ela ganha o vigor necessário para que sua existência se manifeste. Com isso, é possível que os sujeitos indígenas requeiram para si, o direito à autorrepresentação e da representatividade de seus grupos étnicos, conhecedores de suas necessidades e lutas cotidianas. Outros instrumentos sobremaneira tão importantes quanto a CF de 1988, passam a entrar em vigor em defesa dos direitos inalienáveis dos povos indígenas. Alguns decretos e leis instituídos *a posteriori* da Constituição de 1988. Anterior a isso, já no Estatuto do índio, de 1973, se apontava para algumas regularizações acerca da situação jurídica dos índios em algumas comunidades do Brasil, no entanto, a própria constituição de 88 visa à regulamentação e revisão de leis que tangem ao direito e interesses dos sujeitos indígenas, principalmente no que diz respeito à diversidade étnica.

Importa afirmar que, mesmo diante desse cenário de gradual avanço da presença indígena juridicamente instaurada por tais documentos, ainda haveria um longo caminho a ser traçado para que avanços pudessem se consolidar em direção à realidade dos povos originários. A instauração de entes estatais que agiram com um pseudo-agenciamento dos sujeitos indígenas, levou anos até serem desmontadas e com isso, afetaram diretamente as ações de consolidação de uma prática autônoma dos povos indígenas do Brasil.

Com o surgimento do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, o regime de tutela era implementado com a intenção de promover uma dita proteção aos povos indígenas. No entanto, embora tomada como algo positivo aos olhos do Estado, não se pode afirmar o mesmo, aos olhos dos povos indígenas. O autor afirma que:

A tutela, enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado, poderia até ser tomada como positiva, não fosse a política indigenista brasileira centrada na “integração dos índios à comunidade nacional”. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas através da sua incorporação à sociedade dominante. Acreditavam os detentores do poder na validade das teses, hoje revistas, da aculturação e da assimilação. Assim sendo, o indivíduo que na condição de funcionário do SPI e, depois, da Fundação Nacional do Índio, exercia o papel de tutor acabava efetivamente cerceando os direitos do seu tutelado e esbulhando o patrimônio da comunidade indígena sob sua guarda (SANTOS, 1996, p. 98).

Essas afirmações nos auxiliam na compreensão de como os processos de retomada de autonomia e autodeterminação dos grupos indígenas foram a passos lentos, tendo que passar por variadas transições históricas, políticas e sociais.

Ainda que a ideia das políticas assistencialistas pareça ocupar o espaço de proteção aos direitos indígenas, em muitos momentos elas estiveram na contramão daquilo que de fato poderia ter sido como uma representação dos povos indígenas. Nesse sentido, Santos (2006) traz à reflexão um momento marcante da história em que ficam claramente demarcadas as intenções de representação do Estado por meio de seus órgãos e instituições.

A tutela, corretamente entendida, não impedia o exercício dos direitos de cidadão. Os índios são brasileiros natos; têm direitos políticos, podendo votar e ser eleitos (Resolução 7.019/1966, do Tribunal Superior Eleitoral); têm direito à propriedade (Estatuto do índio, art.32); direito a administrarem seus próprios negócios e a participarem da administração do patrimônio indígena que é gerido pela Funai (Estatuto do índio, pág. 42); têm direito a se organizarem em associações; têm direito de constituir diretamente advogados (Estatuto do Índio, art. 37). Na prática, entretanto, a situação era outra. Quando em 1980, o líder Xavante Mário Juruna foi convidado para participar do TV Tribunal Russel, que se reunia na Holanda para julgar os crimes de etnocídio e genocídio, praticados pelos diversos Estados latino-americanos, o governo brasileiro tentou impedir a participação de Mário Juruna, negando-lhe o passaporte. Alegava que o Mario Juruna dependia da autorização da Funai, que na condição de tutora, tinha o direito de decidir se ele podia ou não viajar. Juruna obteve seu passaporte por decisão do Supremo Tribunal Federal, que julgou procedentes dois “habeas corpus” em favor do direito do líder indígena (SANTOS, 1996, p. 99).

Frente a esses contextos históricos, as reais intenções do Estado em relação às vidas e identidades indígenas tornam-se transparentes. Ao lançar luz sobre essas esclarecedoras percepções, torna-se fundamental para que possamos compreender o papel central da discussão sobre os processos de reterritorialização na evolução do protagonismo dos sujeitos indígenas. Eles gradualmente apropriaram-se de práticas que antes eram impostas pela violência colonial, como o uso da língua portuguesa, transformando-a em um poderoso instrumento de resistência e luta.

A ideia de integração dos sujeitos indígenas à sociedade brasileira, que é derrubada pela Constituição de 88. A convenção OIT 169, reforça essa ideia apresentando mecanismos de proteção e assecuração da possibilidade de continuidade das sociedades étnicas em suas diferenças e diversidade, fortalecendo, sobretudo, direitos territoriais.

A ideia de territorialização ou até de reterritorialização trazidas a esse diálogo não se pretendem apenas ligadas a ideia de territórios geográficos e físicos dos povos indígenas, do direito ao usufruto da terra ou das demarcações territoriais, mas, também e acima de tudo, a esse território simbólico, construído pelo imaginário social a partir de uma única ideia centro,

a partir da qual, se determinou um único lugar cabível ao indígena, o do passado, o do esquecimento e do apagamento, quando não, a ideia do índio selvagem e aborígene. De acordo com Souza (2019):

Na medida em que se observa um exercício de poder sobre determinado espaço, acontece o que se chama de reterritorialização. Mas, se esse exercício de poder é limitado por algum motivo, acontece a desterritorialização. Outro ponto é o sentimento de pertencimento, que não permite que os territórios imateriais que carregamos deixem de existir, ou seja, a cultura que permeia nossa existência permanece (SOUZA, 2019, pág. 3).

Tendo em vista que esse exercício de poder sempre fora impelido sobre os sujeitos indígenas desde os primeiros contatos com o colonizador, processos de reterritorialização e desterritorialização são movimentos necessários, não se tratando de uma atitude natural aos povos, mas, revestida de motivações por sobrevivência e resistência.

Haesbaert (2005) apresenta um outro conceito tão complexo quanto os dois primeiros, que é o de multiterritorialização, apontando para uma possibilidade ainda mais ampla para a compreensão das territorialidades simbólicas das populações humanas, dentre as quais, nos cabe destacar, a dos grupos indígenas.

O autor infere que:

Se o espaço social aparece de maneira difusa por toda a sociedade e pode, assim, ser trabalhado de forma genérica, o território e as dinâmicas de desterritorialização (sempre hifenizada) devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m). Assim, o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder - e como todas elas são, de algum modo, numa perspectiva foucaultiana, relações de poder, este deve ser qualificado, pois, dependendo da perspectiva teórica, pode compreender desde o "anti-poder" da violência até as formas mais sutis do poder simbólico (Haesbaert, 2007, p. 22).

Embora sejam conceitos que estão intimamente ligados em seus sentidos, este último abrange uma ideia muito mais ampla da ideia de territorialização e desterritorialização, pois, estabelece um outro prisma com base na multiplicidade desses territórios, no entanto, rompendo com ideia primária de desterritorialização como sendo a perda ou retirada de algo, mas, numa dinâmica de interconexões em que uma ação depende fundamentalmente da outra, ou seja, não ocorre a desterritorialização sem a reterritorialização, isso no campo do simbólico e das subjetividades.

Tais discussões são necessárias para podermos dimensionar como os povos indígenas foram se apegando a alguns recursos e mecanismos próprios do colonizador, em defesa de nossos próprios interesses. Os processos de escolarização, a educação escolar indígena, o uso

da escrita alfabética e da língua portuguesa, são algumas maneiras utilizadas para que possamos garantir nossa presença e enunciação nos espaços de poder, para os quais fomos negados e impedidos de estar.

Sobre a educação, Côrtes (2023) afirma:

Na dinâmica sociocultural que lhe é própria, a educação constitui-se como um espaço movente e de contornos difusos, por isso mesmo, conflituoso, 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 cultural, resultante de ações (...). O fenômeno educacional possibilita aos sujeitos que se compreendam no mundo com os outros. No diálogo entre as nossas experiências e as do outro, encontramos o sentido das relações de aprendizagens. Esse fenômeno reúne dialogicamente, o ser humano e mundo, seus significados, sentidos, existência. Ao concentrarmos nosso olhar no experimentado e vivido, somos também conduzidos aos diferentes espaços onde a vida acontece, conscientes de que enfrentaremos as dificuldades desse procedimento, diante das incertezas e da “falta de acabamento” que lhes são inerentes (CÔRTEES, 2023, p. 38).

A pesquisadora e autora referencia educação como sendo esse espaço interativo e político, é preciso, no entanto destacar que, ela não se ateve aqui, ao processo de escolarização dos sujeitos, mas, a uma educação que é inerente ao ser humano. Ao falarmos de educação indígena, antes mesmo de adentrarmos aos espaços físicos das escolas, temos que nos ater a uma educação ancestral, que tem como nascedouro as comunidades indígenas, os saberes e fazeres dos povos em suas comunidades e aldeias, as maneiras como culturalmente uma geração vai passando para a outra costumes e tradições de nosso povo.

Embora o processo de imposição da língua portuguesa sobre as línguas indígenas, marcado por violência e desrespeito, tenha raízes que remontam à conquista, nosso foco de análise se direciona para o âmbito do ensino da língua portuguesa em escolas indígenas, com destaque para a Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. É por essa razão que se torna essencial aprofundarmos nossa reflexão nas práticas educacionais tanto dentro como fora dos espaços escolares frequentados pelos sujeitos indígenas. Assim sendo, entre assuntos que inicialmente possam parecer distantes em sua base conceitual e historiográfica, são águas que deságuam em um mesmo rio e um mesmo ponto de confluência, o de compreender e perceber como e através de quais mecanismos se dão os processos de reterritorialização dos coletivos indígenas, as retomadas de autonomia a ressignificação dos espaços dialógicos e interculturais de cada povo.

Dois elementos que são frutos do poder colonial, os processos de escolarização e o ensino da língua portuguesa em escolas indígenas, caminham sob um limiar de desconstruções, ou melhor, de reterritorializações, retirando destes entes, seu caráter de dominação e lançando sobre eles novas perspectivas de afirmação e luta identitárias.

É possível refletirmos isso junto com Côrtes (2023) que assinala:

Assim, visando compreender o caráter plural da educação no plano da ação e das construções teóricas, adotamos uma postura crítica diante da perspectiva disciplinar, considerando que a sua compartimentação dificulta a construção de uma proposta de educação específica e intercultural. Consideramos imprescindível que, no estudo de fenômenos educativos, os saberes acadêmicos também se interconectem aos de diversos sistemas socioculturais, mesmo que isso gerem dificuldades de ordem epistemológica, uma vez que os fenômenos e processos educativos exigem uma “aplicação edificante” orientada por diversas áreas das ciências, de forma entrelaçada e não separada dos etnoconhecimentos dos povos e comunidades envolvidas (CÔRTEZ, 2023, p. 38).

Para uma compreensão mais profunda das complexidades do ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas, é fundamental que tracemos um percurso que inclua a análise dos princípios fundamentais da educação escolar indígena, tais como especificidade, diferença, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, bem como seus aspectos comunitários e de excelência educacional.

Desse modo, é possível que compreendamos como a educação indígena atrelada à educação escolar indígena instauraram processos de desterritorialização e reterritorialização, transformando o campo educacional em uma arena de lutas afirmativas e identitárias, deslocando-a de seu sentido primário de uma escolarização cuja formação só se dá no campo acadêmico, sem considerar as nuances e subjetividades dos sujeitos inseridos no processo.

Como traz a autora, a valorização dos etnoconhecimentos, muito própria da educação escolar indígena, tem se ampliado nas discussões da atualidade. A relação entre os saberes ocidentais e os saberes étnicos, antes nocivamente impostos, sendo uma relação vertical e de imposição de uma cultura sobre a outra, passaram a ser usados pelos educadores indígenas de maneira dialógica e intercultural, por meio da qual as culturas indígenas são o ponto de partida.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento construído de maneira coletiva pelos diferentes grupos indígenas do país e em conformidade com os princípios e anseios das comunidades por eles representadas, bem como, em respeito às legislações vigentes à época de sua produção, fortalece esse sentido de uma educação escolar que não tem por base apenas os conhecimentos canonizados da cultura ocidental. Assim, em seu texto já se afirma:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos

indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RCNEI, 1998, p. 23).

Ao considerar as especificidades das escolas indígenas e do diálogo destas com suas comunidades, se lança mão de um desafio da práxis pedagógica das escolas indígenas, pois, existem relações ainda mais complexas que envolvem a contextualização regional e local de cada comunidade, se está situada em zona rural ou urbana, quais avanços territoriais já possuem, quais perspectivas de interação com a sociedade cada comunidade almeja e, sem desconsiderar os pontos de confluência entre essas comunidades, que é a seguridade de direitos constitucionais como o da própria educação, saúde, território, garantia de políticas públicas reais.

A escola se tornou para as comunidades indígenas de todo o Brasil uma arena de lutas por meio da qual é possível se fortalecer as políticas de engajamento do sujeito indígena na sociedade, numa perspectiva muito mais autônoma e potencializada. Por isso mesmo, ainda que educação e escola sejam frutos de uma ação colonial, elas passaram a atuar na margem oposta de seus desejos. Cabe ressaltar que, não devemos cair no vão de romantizar as práticas nocivas que as escolas foram capazes de causar sobre as culturas indígenas, do mesmo modo, faz-se importante ressaltar que, cada comunidade compreenderá qual é o papel da escola que eles têm gerido para as suas comunidades. Porém, como trata o RCNEI, as escolas indígenas e seus processos educativos funcionam hoje como mecanismos de potencialização das lutas dos coletivos indígenas.

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta. Permite que se projetem, mesmo que como utopia democrática, relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. Chama-se a atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena. Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados—os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 24).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas reafirma as perspectivas dos povos indígenas sobre seus processos educativos com a participação efetiva da comunidade e daqueles que estão diretamente inseridos, visto que, é pela participação efetiva e direta dos sujeitos partícipes da educação é que ela poderá se consolidar nas práticas cotidianas das escolas indígenas.

As escolas indígenas, que têm o bilinguismo/multilinguismo como um de seus pilares, enfrentam outro desafio significativo: preservar as línguas maternas nas escolas e ensinar a língua portuguesa de acordo com os princípios e objetivos da comunidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) destaca que:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestado através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (RECNEI, 1998, p. 25).

Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas, a que se assumir a existência de um desafio que envolve além de questões linguísticas, questões socioculturais. Muitas escolas indígenas possuem como componente curricular a língua materna, como é o caso da escola que é lócus desta pesquisa, no entanto, a língua materna se dá como primeira língua originária do povo, porém, não como primeira língua falada, visto que há o ensino da língua e não o ensino na língua materna, o que delimita o uso fluente da língua materna como língua primeira de comunicação. No entanto, o respeito à diversidade linguística de nossos povos é importante, pois, é parte da afirmação identitária dos sujeitos indígenas e da luta e resgate das raízes ancestrais.

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Os imigrantes que vieram de vários lugares, por exemplo, trouxeram para cá línguas que são, atualmente, faladas por seus descendentes: há brasileiros que usam, no seu dia a dia, o japonês, o alemão, o russo, o árabe, o italiano... Muitos brasileiros também falam, com frequência, o inglês e o francês, porque aprenderam essas - e outras línguas - na escola ou em viagens. Os descendentes dos povos africanos ainda hoje continuam usando palavras, expressões e cânticos de línguas de origem africana em certos lugares mais isolados e em algumas comunidades religiosas de centros urbanos (candomblé, umbanda...). Os brasileiros surdos, não podemos nos esquecer, também têm a sua própria língua: a língua de sinais. E, finalmente, são faladas no país, hoje, por cidadãos brasileiros natos, cerca de 180 línguas indígenas. O Brasil é, portanto, um país multilíngue (RCNEI, 1998, p. 115).

Embora a diversidade linguística seja um fator preponderante nos currículos das escolas indígenas, a língua portuguesa é uma realidade prática e que detém uma grande parte do currículo das escolas indígenas, sendo ela a primeira língua de instrução e uso e cujo ensino ocupa uma carga horária maior do que a do ensino de língua materna em muitas das escolas que as tem em seu currículo de maneira disciplinar. Existem, porém, alguns desafios para o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, visto que, tem sido possível detectar ao longo de anos atuando com a disciplina, na escola indígena de Barra Velha, o quanto este componente curricular inspira dificuldades para muitos estudantes, que demonstram alguns impasses quanto ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a Língua Portuguesa, como interpretação textual, produção e análise. O Referencial para as escolas indígenas aponta que:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país. As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial. O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas. A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente - e a humanidade como um todo - conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente (RCNEI, 1998, p. 121).

Para além do uso didático da língua portuguesa, o uso da língua em seus diversos aspectos, se tonou para os sujeitos indígenas um instrumento de intermediação por meio do qual os sujeitos indígenas conseguem transitar por espaços diversos, ocupando lugares de representatividade, produzindo autorias, tendo acesso a leis e diretrizes que usam para a defesa de nossos direitos. Assim, ainda que a língua portuguesa tenha sido em outros contextos históricos, a responsável pela imposição linguística sobre as línguas maternas, atualmente, também de forma ressignificada, os sujeitos indígenas têm potencializado ações através do uso de suas técnicas e produções, sendo nós mesmos enunciadores de nossas narrativas, sejam elas orais ou escritas.

É possível então pensarmos no ensino da língua portuguesa por alguns importantes vieses: o da ressignificação do uso da língua para afirmação cultural e produção autoral dos

sujeitos indígenas como forma de resistência a afirmação identitária e a presença e enunciação dos sujeitos indígenas em âmbitos diversos de nossa sociedade, numa maior possibilidade de escuta, diálogo e reconhecimento da diversidade e alteridade dos povos indígenas.

É importante, no entanto, que possamos compreender que a diversidade étnica também diz respeito às diferenças demarcadas por cada povo, no seu jeito de se organizar, de gerenciar suas demandas, das necessidades que cada grupo possui, que nem sempre são as mesmas, das urgências de cada luta. Assim, se para um povo a escrita ou a instrumentalização da língua portuguesa é uma pauta importante, para outro ela simplesmente pode nem existir, visto que cada realidade vai exigir novas demandas a cada grupo étnico.

Outro ponto importante a ser ressaltado é como o ensino da língua portuguesa impacta na vida dessas sociedades, visto que, como no caso do povo Pataxó, mesmo a língua materna não sendo a primeira língua de orientação, ela é parte de um processo de revitalização e resistência. A língua portuguesa é, portanto, a língua de orientação, porém, pode ocupar distintos papéis dentro e fora da sala de aula. Como então tornar essa língua um lugar de ressignificação e de deslocamento para aliá-la às lutas e interesses dos sujeitos indígenas? Para isso, é necessário que nos questionemos acerca de como o ensino da língua portuguesa também precisa ser desconstruído, destituindo-o de suas perspectivas canonizadoras e permitindo que ele seja um veículo onde novas formas do fazer autoral dos sujeitos indígenas possam se efetivar.

Para isso, recorreremos a algumas reflexões propostas pelo autor Marcos Bagno, numa percepção mais ampla de como a língua pode transbordar em seus sentidos, rompendo com fatores que a colocam nesse lugar único de poder, em que somente um determinado grupo está apto a utilizá-la. Desconstruir do imaginário social de que a língua é homogênea é um desafio necessário, pois, estamos diante de uma língua viva e dinâmica e, portanto, mutável.

Bagno (2018) afirma:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso (variação regional, social, etária, estilística etc.). Sendo assim, se é verdade que no Brasil a língua falada pela grande maioria da população é português brasileiro (que muitos já gostariam de chamar de brasileiro), esse mesmo português brasileiro apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito (...) (BAGNO, 2018, p. 27).

A ideia de homogeneização da língua, assim como tantos outros usados pelo poder colonial, é um mecanismo de silenciamento, pois, ao determinar a existência de um modelo de língua, se determina quem é capaz de utilizá-la, segregando mais uma vez, grupos e comunidades de falantes que fujam a essa regra.

Reflexões acerca da ideia de uma monocultura e uma monolíngua têm sido cruciais para a quebra de paradigmas e a reconstrução a partir de linhas abissais, numa perspectiva de transposição da inexistência e invisibilidade imposta aos sujeitos subalternizados. Boaventura Souza Santos nos convoca a olharmos de maneira mais rigorosa para as lógicas de produção de uma não existência, ficando assim, evidente para este diálogo que, a impossibilidade de elocução impelida aos grupos subalternizados é, sem dúvida, um mecanismo de atuação para reforço da ideia de uma não existência.

Se, em contextos gerais, os povos indígenas sempre estiveram do lado de lá da história e, quando não, estavam no lugar de submissão e sub-humanidade, a história contada pelo ocidente fez questão de manter-nos lá, por meio de suas narrativas alegóricas e pela prática de uma produção literárias, historiográfica e científica que reforçavam a too momento a não-existência de nossos povos e nações. Assim, o autor aponta cinco formas de produção da não-existência, por meio das quais as lógicas dominantes são quem determinam o lugar de cada coisa e, por conseguinte, de cada grupo, assim visto por eles, por meio da objetificação. Boaventura afirma que:

A primeira lógica deriva da monocultura do saber, é o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une “as duas culturas” reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2018, p. 155).

Esse primeiro ponto já evidencia que as culturas, dentre as quais, destaco a cultura indígena, estão na contramão da lógica da monocultura, pois, ela própria já se irrompe em um lugar múltiplo e intercultural. No entanto, está aqui demarcado que, se utilizar de um mecanismo do ocidente para equacionar as diferenças não produz deslocamento do lugar de onde as culturas nascem ou proliferam, mas, ao desconstruir a ideia de um cânone no qual as culturas precisem estar inseridas, se rompe com a lógica do monossaber. Assim, o uso da língua portuguesa não seria por si só um processo isolado de deslocamento, mas, como através dela, os sujeitos indígenas saem desse lugar de não-existência e passam para esse lugar de elocução

e autorrepresentação, menos por ser em língua portuguesa e mais por serem os sujeitos indígenas a usá-las como mecanismo de enunciação própria.

Segundo afirma Boaventura, assentado nas ideias de Spivak, “a função do crítico pós-colonial consiste em contribuir para destruir a subalternidade do colonizado” (SOUZA, 2018). Assim, o autor afirma que a fala é uma forma de subversão do subalterno, visto que, uma vez silenciado em sua condição de subalternidade, a possibilidade da fala exige um trabalho político que não se detém apenas no plano dos discursos acadêmicos.

Assim, ao considerarmos as múltiplas facetas do colonialismo, que durante séculos impediram que os sujeitos marginalizados assumissem um papel ativo na expressão e na representação de suas próprias vozes, ao refletirmos sobre as perspectivas do uso da língua portuguesa por parte dos sujeitos indígenas, notamos uma transformação gradual de seu propósito. A língua passa a ser um meio de deslocamento, visto que, conforme a visão de uma autora indígena, não se trata apenas de permitir que o subalterno fale, mas também de garantir que suas palavras sejam ouvidas quando ele se expressa. Nesse contexto, surge uma questão fundamental na sociedade contemporânea: como podemos alcançar uma escuta genuína se não utilizarmos as vias da língua do colonizador?

Com isso, munidos de elementos que são também parte de um processo de hibridização, a língua portuguesa e, nesse contexto, a escrita alfabética, estabelece um diálogo que propõe enunciações representativas. Sob a ótica do pertencimento e das produções autorais, nós sujeitos indígenas assumimos o protagonismo e passamos a ser quem narramos nossas próprias histórias, memórias, fazeres e saberes, epistemes e cosmovisões. A professora e pesquisadora Adriana Pesca, da etnia Pataxó, propõe reflexões acerca da importância da tomada da autoria pelos sujeitos indígenas e como esta, se torna uma fonte inesgotável de conhecimento e, acima de tudo, de luta e de resistência, ao afirmar que:

A escrita passa a ser, no âmbito dessas reflexões, um elemento de afirmação da identidade, revelando novas perspectivas e reformulando papéis. É algo que colocará o indivíduo diante dos desafios de ser voz para um coletivo, embora, caracterizando sua fala através de suas particularidades, mas expondo elementos que não se confundem e que não serão apenas colocados ou expostos, serão valorizados a partir da ótica do pertencimento. Nesse ponto, nos deparamos com aspectos não apenas culturais, mas também ideológicos, uma vez que fará parte de uma construção cujos ideais de afirmação precisarão nortear e alimentar. As produções escritas por indígenas não devem ser concebidas como uma descaracterização dos traços ancestrais, mas antes, um meio pelo qual essas epistemologias se conectam com a contemporaneidade. Os valores orais continuarão ocupando seus espaços de valorização, os sábios anciãos que carregam consigo essas sabedorias ancestrais continuarão sendo os principais vínculos com nossa história e o respeito pela figura desses homens e mulheres de sabedoria seguirão sendo exaltados. Desse modo, esse caminho da escrita não deve ser encarado como uma perspectiva anulatória, mas como

um novo compósito para que esses saberes circulem, sendo divulgados, que sejam respeitados, para que os equívocos não se perpetuem e os silêncios mórbidos não sigam na sua ânsia de matar os povos os ocultando por trás das narrativas dominantes e dando aos povos um lugar de embelezamento mudo (PESCA, 2020, p. 05).

A pesquisadora deixa demarcado em suas reflexões que ao instrumentalizar a escrita alfabética como forma de resistência, os sujeitos indígenas rompem com a ordem dominante ao proporem uma escrita que parte dos sujeitos subalternizados para contarem suas próprias histórias, o que não anula as características ancestrais de nossa oralidade, mas, promovem a desconstrução e o impedimento de continuidade dos equívocos ainda hoje reforçados pela colonialidade, do mesmo modo, ela aponta para a desconfiguração da ideia do indígena cristalizado no tempo, que segue como imagem fragmentada de um ser fetichizado e estereotipado.

Outro importante ponto destacado por Pesca (2020) é como essa escrita, que acontece por meio de elementos da cultura do colonizador, não tem por objetivo o alargamento dos silenciamentos históricos, mas, é propositiva a um mecanismo de enfrentamento por meio do qual, vozes coletivas se enunciam e intercambiam enunciações que são plurais, trazendo ao seio dos estudos científicos e/ou literários, a evidência dos intelectuais indígenas de modo a retroalimentar os movimentos de resistência por meio de outras vias possíveis. A pesquisadora Pataxó assim elucida:

Muito mais do que reforçar os silenciamentos ou enquadrar-nos em categorias estabelecidas pelo poder dominante, essa escrita é mecanismo de uma nova forma de enfrentamento, trazendo ao seio das intelectualidades esses indígenas e com eles todo o coletivo de vozes que sua cultura plural é capaz de carregar. Ela não anula, mas acrescenta algo a ser instituído como mais uma maneira de se fazer ouvido, as outras vozes ancestrais não se calam para que essa possa aparecer, pelo contrário, é a partir dessas vozes ancestrais que a gênese de uma escrita indígena deve acontecer, deve ser ela o viço que traduz em outra linguagem os nossos gritos de outrora, alimentados por outros movimentos de manifestação de nossa cultura e possibilitando com que haja uma conexão possível e necessária entre o ato da escrita e o ato da oralidade (PESCA, 2020, p. 5-6).

Com base nas considerações apresentadas pela pesquisadora, é possível concluir que, apesar das dicotomias e desafios existentes no ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, esta língua desempenha um papel fundamental, tanto na estrutura curricular dessas instituições quanto na comunicação cotidiana dos sujeitos indígenas no Brasil. No entanto, é imperativo que a língua portuguesa seja ressignificada de modo a atender às necessidades e aspirações das comunidades indígenas.

É possível que o ensino da língua, ao ser redimensionado através das perspectivas de autoria e autorrepresentação, possa ser esse mecanismo de potencialização das vozes originárias.

Assentados em tais reflexões, é possível dialogarmos com o que Boaventura Souza Santos vem nos dizer acerca da Ecologia dos Saberes, em que o autor dirige a um pensamento pós-abissal cuja premissa se volta ao reconhecimento de uma diversidade epistemológica e da pluralidade de conhecimentos para além do científico, o que pressupõe a renúncia de qualquer epistemologia generalizante. Assim, o autor afirma que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2014, p. 47).

Com apoio nessas reflexões, é possível analisarmos o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, com ênfase à escola lócus desta pesquisa, como um mecanismo, um meio ou veículo, que uma vez movimentados por uma ecologia do saber, passa a produzir efeitos de um redirecionamento onde, ao invés de ocupar um lugar de um saber monopolizado, ela possa mobilizar a produção de um conhecimento intra e intercultural, de modo a estabelecer diálogos e potencializar saberes.

Por meio de subterfúgios e deslocamentos o ensino da língua portuguesa em escolas indígenas tem a possibilidade de estabelecer diálogos que coadunem com as perspectivas de afirmação cultural, produção de autorias e enunciações coletivas e representatividade das narrativas, culturas e histórias indígenas, numa perspectiva muito mais ligada à ecologia dos saberes, do que com objetivos de uma produção canônica e anulatória dos processos de aprendizagem dos sujeitos indígenas.

5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE BARRA VELHA, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

“Escrevemos para contar o que sabemos e não para esvaziar a oralidade. Escrevemos aquilo que acreditamos, nunca com a intenção de desprezar os outros creem.

Escrevemos nossa memória para que os outros saibam de onde viemos. Escrevemos nosso jeito simples de viver para que todos saibam que a felicidade é possível, que a liberdade é possível, que a simplicidade é a nossa riqueza. E continuaremos...para sempre.”

(Daniel Munduruku)

“A educação constitui-se como um espaço movente e de contornos difusos, por isso mesmo conflituoso, 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. Espaços de possíveis (re)significações da vida cotidiana e do vir a ser sociocultural, resultante de ações individuais e coletivas” (Clélia Côrtes).

A Escola Indígena Pataxó Barra Velha, está localizada na Aldeia Mãe de mesmo nome, marco territorial da diáspora do povo Pataxó. A Aldeia Pataxó de Barra Velha fica localizada no município de Porto Seguro no extremo Sul da Bahia, numa área de 8.627 hectares, entre o povoado de Caraíva e Corumbau, à beira mar. Na comunidade atualmente vivem 717 famílias, cerca de 4.649 indígenas. As atividades econômicas da aldeia são a pesca, artesanato, roça, pequena criação de gado, comércio e uma boa parte são funcionários da prefeitura como professores, garis, agentes de saúde e bugueiros. O turismo hoje é a principal fonte de renda da comunidade. Temos ainda, os aposentados e os beneficiados do Bolsa Família. O ambiente é agradável, há praias, lagoas, rios e mangues. Nesses lugares estão as bases de alimentação.

Até 1995, não havia estrada (rodagem), os indígenas que queriam vender seus produtos agrícolas e artesanatos iam a pé as comunidades vizinhas de Caraíva e Corumbau. Atualmente há uma linha de ônibus diária da cidade de Eunápolis até a aldeia, semanalmente uma equipe da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), faz o atendimento de saúde da população. Vários outros grupos contribuem com a aldeia: brigadistas, agricultores, professores, artesãos, agentes de saúde, pescadores. O comércio local, com a chegada da energia e da internet, se desenvolveu muito, alguns indígenas possuem veículos próprios. A aldeia é administrada pelo cacique juntamente com as lideranças que tomam as decisões junto à comunidade.

A primeira escola de Barra Velha, foi construída pela FUNAI, em 1977, e inaugurada em 1978, fica localizada na sede do Posto Indígena entre a rua de cima e a rua de baixo. A construção dessa escola foi uma reivindicação das lideranças e da comunidade, preocupados com a quantidade de crianças existentes na aldeia na época, que precisavam estudar. Era uma escola pequena com duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, uma pequena secretaria,

uma dispensa e alojamentos para professores. Os primeiros professores vieram de Governador Valadares. A escola tinha 187 alunos, as séries lecionadas eram alfabetização e primeira série.

Frutos das reivindicações das lideranças da comunidade, no de 2000, começou o Ensino Fundamental II, com o programa FLUXO Escolar, custeado pelo município de Porto Seguro. Muitos alunos voltaram a estudar e completaram o ensino fundamental, e então a comunidade começou a sentir a necessidade de ampliação para o nível Médio, passando a exigir do governo municipal a implantação do ensino médio. No ano de 2002, se iniciou a primeira turma do ensino médio em Barra Velha como extensão do colégio Pedro Álvares Cabral, do município de Porto Seguro. Nessa época, a turma era composta por 25 alunos, mas, no decorrer do ano, 18 alunos desistiram, ficando apenas 07 que concluíram a etapa em 2004, a etapa.

No ano de 2005, após ensino médio não ter sido regularizado, se deu início à primeira turma de magistério, realizada em regime de alternância. Essa etapa foi composta por professores não indígenas. Depois de muitas lutas da Secretaria de Educação do Município, juntamente com Professores Indígenas, lideranças e pais dos alunos, no final do curso, em 2008, conseguiu-se a regularização do ensino médio na aldeia.

Atualmente, a escola possui 590 alunos e oferta todos os seguimentos da educação pública. A escola cresceu e as novas construções de sala priorizaram o ensino fundamental II e ensino médio. O ensino infantil ainda necessita de salas adequadas, que possam atender cada especificidade necessária a cada ano/série. A escola possui biblioteca, mas precisa ampliar seu acervo, principalmente com autores indígenas, uma sala de informática com internet e poucos computadores, precisando de uma ampliação para que sejam compatíveis com a quantidade de alunos. Após muita luta das lideranças, professores e pais tem-se o ensino da nossa Língua Patxôhã, que ocorre desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O corpo docente da escola é composto por professores indígenas em todos os seus seguimentos.

Fica evidente, nos relatos e nas práticas pedagógicas da escola indígena de Barra Velha, a importância que há no processo de assunção dos professores indígenas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem na escola, visto que, além do ensino dos conhecimentos do ocidente, pôde ocorrer de maneira mais efetiva, a interação dos estudantes indígenas com a cultura do povo, as memórias, as cosmovisões, o canto, os rituais, num importante processo de afirmação identitária que, por questões de um não-pertencimento, ficavam mais restritos com a presença de somente professores não-indígenas no quadro docente.

Embora, alguns significativos avanços tenham sido adquiridos durante o percurso educacional da escola indígena de Barra Velha, algumas necessidades ainda são notáveis, como a ampliação do laboratório de informática, aquisição de mais computadores, construção de uma

biblioteca, reforma do prédio escolar, também a existência de um número ínfimo profissionais do quadro efetivo, de modo especial, do quadro docente.

Essa última questão, deve-se à falta de regularização da categoria professor indígena municipal ainda persistente em nosso município de Porto Seguro reconhecida pelo conselho municipal de educação. Destacamos ainda, a carência de equipamentos para registro de trabalhos extraclasse.

Os alunos de nossa comunidade enfrentam inúmeras dificuldades, como deixarem de ir para escola para ajudar aos pais em atividades familiares, a distância entre a escola sede e as aldeias circunvizinhas, pois, aqueles que moram longe enfrentam transtornos com o transporte escolar, cujo tráfego sofre com as estradas ruins, principalmente em período de chuvas intensas.

É possível destacarmos ainda as dificuldades que se intensificam porque algumas famílias não motivam seus filhos a irem para escola, sofrem com problemas gerados pelo alcoolismo, problemas financeiros, separação familiar, a constante mudança dos pais que de uma aldeia para outra, contribuído com a evasão e repetência escolar.

Dentre os desafios identificados, a falta de capacitações nas áreas de ensino e formação continuada, tanto em lócus quanto fora da aldeia, principalmente ligadas às áreas de inclusão social, é um grande agravante, visto que existem exigências por parte dos entes mantenedores da educação, no entanto, falta a contrapartida e o suporte formativo.

Embora tudo isso contribua para a existência de um quadro educacional disforme, a escola tem apresentado resultados interessantes, principalmente no que tange à participação e interesse de muitos alunos na aplicação das aulas extraclasse, as aulas voltadas para a realidade local, adaptando o material didático ao cotidiano e o conhecimento tradicional ao científico.

A escola indígena Pataxó Barra Velha, como aparato central dos processos formativos individuais e coletivos, que estão diretamente ligados aos processos culturais e comunitários de formação da identidade de autorreconhecimento étnico, sempre foi um espaço de saberes, político e de fortalecimento cultural. De maneira determinante, escola e comunidade não se dissociam, uma vez que a escola é fruto de uma luta coletiva impetrada pelos próprios sujeitos indígenas da aldeia mãe, cujas necessidades se justificam pela necessidade de autonomia e pela compreensão de que esse espaço que recebe o nome de escola representa uma extensão quase metafísica dos saberes ancestrais que nela se corporificam.

Figura 2 - Escola Indígena Pataxó Barra Velha - Porto Seguro - Bahia



Fonte: Acervo da autora (2023)

É possível concluirmos esse ponto, ao acessarmos os escritos da pesquisadora Côrtes (2023) ao afirmar que:

A escuta sensível e o diálogo em torno do pensar e do agir dos sujeitos implicados nos diversos espaços da educação nas sociedades indígenas, como em outras sociedades, constituem tarefa inesgotável, um assunto que interessa a todos que, de alguma forma, participam ou interferem direta e indiretamente nesse processo: estudantes, docentes, pais e mães, formadores, participantes dos poderes públicos, entre outros (...). Em sociedades em que a dança, o canto e a interação com a natureza fazem parte de um viver cotidiano e ritualístico, a construção de uma nova proposta de educação escolar requer, no plano de uma pedagogia sociocultural e ambiental, uma perspectiva interativa das relações entre corpo e mente, razão e emoção, individualmente e coletivamente, entre ser humano, cultura e natureza (CORTÊS, 2023, p. 43-44).

Diante de tais enfoques, cujos atravessamentos me alcançam tanto no papel de professora indígena quanto a partir da demarcação étnica que carrego, os desafios que podem ser elucidados a partir do ensino de língua portuguesa, lugar que ora também ocupo, revelam alguns pontos de reflexão que marcam essas passagens. Antes de tudo, é necessário novamente enveredarmos pelo caminho do processo colonial, uma vez que é ele o responsável por termos hoje a necessidade de refletirmos sobre esse ponto.

As escolas indígenas, embora carreguem consigo um grande desejo de autonomia e, sejam' elas próprias frutos dessa luta, ainda existem grandes lacunas a serem preenchidas quanto à efetiva atuação autônoma das escolas indígenas. Não podemos, no entanto, negar que

as escolas indígenas têm ocupado cada vez mais esse espaço de (re)territorialidades, por meio do qual se é possível lançar mão de instrumentos ocidentais com perspectivas e ensejos da tradição, demandas e sonhos do nosso povo. Temos avançado sim, de maneira lenta e gradual, porém, incisiva e potente. O primeiro passo para que a língua portuguesa, ainda que em contexto de língua de instrução seja um meio e não um fim, é a existência de uma escola que se solidifica em princípios bilíngues/multilíngues e interculturais, o que deixa evidente qual a proposta de uma educação específica e diferenciada.

Na medida em que eu, professora indígena Pataxó escrevo para uma produção de pós-graduação stricto-sensu, para refletir acerca das dificuldades do ensino da Língua Portuguesa na escola indígena de Barra Velha, é por meio da língua portuguesa que o faço, o que evoca uma certeza de que, são nos subterfúgios dessa língua que nossas práticas se consolidam. Isso não está, porém, na contramão do que acreditamos ser possível enunciar por outras línguas e linguagens, por outras expressões culturais, mas, é por ela que a escuta /leitura/conhecimento de aspectos importantes de reflexão de um povo, se materializam.

No contexto dessas discussões/reflexões, nos deparamos também com a gritante necessidade, atualmente, requeremos os espaços de nossas elocuições extraescolares, extra aldeias, pois, há uma ausência real de materiais didáticos que possam acolher as realidades, sendo ela o ponto de partida do ensino e não um mero atalho. A ausência das produções autorais dos povos indígenas, que embora pareçam poucas, dado os desafios das publicizações, a despeito de outras épocas, eles existem e têm sido produzidos com cada vez mais frequência pelos intelectuais indígenas.

Os estudantes indígenas da escola indígena Pataxó Barra Velha, apontaram em suas respostas à pesquisa que alguns dos desafios são a complexidade da própria língua portuguesa, que parece não estar associada aos seus ensejos fora da escola. No entanto, há aí um olhar sobre elementos da língua formal, de sua complexa gramática, com se a língua portuguesa que se aprende na escola não fosse a mesma que cotidianamente se usa fora dela, embora, com instrumentalizações e práticas direcionadas. Daí a importância da autoria indígena como agência de reconhecimento das realidades dos sujeitos indígenas, cujas narrativas, produções literárias, produções acadêmicas, poesia, memórias, cantos, fluem de epistemes vivenciais em que cada sujeito pode e deve se reconhecer.

A professora, pesquisadora e poeta Pataxó Adriana Pesca possibilita pensarmos essa produção autoral, que nasce na possibilidade de nossa própria existência e transborda por outras escritas, que ainda que aportada por meio da língua dominante, é repleta de autenticidade e da legitimidade de suas autorrepresentações.

MINHA ALDEIA MORA EM MIM

Minha aldeia mora em mim
 Moro na aldeia e minha aldeia mora em mim
 Moro na cidade e minha aldeia mora em mim

Nos espaços onde finco o pé, qualquer pedaço de chão
 Não me torna menos quem sou, nem apaga minha missão
 Eu sou a minha aldeia, o meu povo, minha nação
 Povos, etnicidade, sangue e ancestralidade
 Minha aldeia mora em mim
 No meu falar ou sentir
 Canto
 Conto
 Encantados
 Minha aldeia mora em mim
 E convém que o mundo entenda
 E respeite o meu passado.
 (PESCA, 2020, p.42)

O poema ocupa esse lugar de pertencimento, assumido pela autora com a autorização de quem pertence e quem sabe seu lugar, ainda que esteja ou ocupe tantos outros. Sua escrita, que poeticamente evidencia seu lugar de fala, exerce um papel de demarcação de um território que não é físico, mas inspirador de outras territorialidades. Ela aponta para um lugar real, mas, também para a possibilidade de que esse lugar se materialize de outras formas, por meio de uma literatura latente e prenehe de pertença. Por meio desse poema, o desafio do ensino de língua portuguesa, ora visto pelos estudantes como algo desligado de sua identidade, seja ressignificado e eles possam se reconhecer nesse chão, nessa aldeia, nas outras tantas aldeias-mundo onde as linguagens alcançam, a acima de tudo, se reconhecer parte de uma história, de uma memória coletiva onde cabe à sociedade respeitar o passado, o presente e o futuro dos povos originários.

Durante meu percurso de mais de duas décadas atuando como professora de Língua Portuguesa na escola indígena de Barra Velha, durante o qual atuei do Ensino infantil ao Ensino Médio, tendo sido inclusive, professora de muitos dos parentes que hoje atuam juntamente comigo na escola, pude identificar muitos dos desafios, não somente para os estudantes, como também para mim como professora de linguagem, pois, percebia que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estavam muito centradas nos habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Habilidades de escrita, leitura, compreensão e interpretação textual, estavam sempre muito latentes quanto à existência de dificuldades que os alunos sentiam na realização das produções. Somado a isso, também o fato de que nossos livros didáticos, quanto disponíveis para uso com as turmas, sempre foram os mesmos usados na rede, de modo que, sempre retratavam realidades que não condiziam com a dos estudantes indígenas.

Assim, são nas metodologias das aulas que as reflexões das especificidades da cultura se configuram, por meio das narrativas dos anciãos, dos saberes da medicina tradicional, da música, da dança, nas festas tradicionais do povo, na realização dos jogos tradicionais por meio do qual outras linguagens corporais se manifestam.

Importante ressaltar que, ainda que muitos desses processos de escolarização para os sujeitos indígenas tenham como mote as práticas coloniais de dominação, a escola da atualidade, pensada a partir das perspectivas indígenas para os sujeitos indígenas e pelos sujeitos indígenas exercem papéis que vão além de suas fundamentações ocidentalizadas, eles são reflexos de lutas, movimentos e conquistas e por isso mesmo, parte de um movimento político e de resistência. Desse modo, se configuram em um direito constitucional que deve ser requerido e respeitado. Portanto, ressignificar não significa renunciar a, mas, ao contrário, cobrar que tais direitos às políticas públicas se cumpram com eficiência e qualidade.

A pesquisadora Côrtes, 2023, aponta para necessárias reflexões ao afirmar que:

Consideramos que nos espaços de aprendizagens se dão interlocuções ecossocioculturais, sempre geradoras de sentidos, interrogações, interpretações e significados. Espaço do viver, do observar, do sentir, do pensar, do compreender, do interagir, do fazer, do conhecer e (re)conhecer. Os espaços de aprendizagem se conformam como multirreferenciados, conflituosos, interativos nas esferas micro, mesmo e macro. As relações na esfera micro dizem respeito aos espaços locais: a casa, o terreiro, a escola, a aldeia, o território indígena, o município; na mesosfera, estado, região, Estado-nação; e na macrosfera, o espaço planetário. Nos distintos espaços de aprendizagem, enredam-se múltiplas formas e conteúdos, linguagens, sentidos, fenômenos e acontecimentos; os diálogos entre passado, presente e futuro nos planos reais, imaginários, virtuais (CÔRTEZ, 2023, p. 150-151).

Diante das reflexões embasadas pela autora, podemos compreender o caráter planetário da educação escolar indígena e com ela, o caráter potencializador das linguagens, tanto no que diz respeito à multiplicidade de manifestações linguísticas e languageiras pelas quais somos intermediados, quanto pelas possibilidades que os povos indígenas possuem de se inscreverem no mundo, a despeito da do aprisionamento de uma escrita alfabética e ocidental.

Por outro lado, é necessário também que possamos andar na contramão disso, nos permitindo compreender como a Língua Portuguesa não sendo um fiel da balança, pode ser compreendida como a própria balança a possibilitar um equilíbrio entre as enunciações e as escutas, entre as metodologias e o conhecimento e saberes originários, entre o passado e o presente.

Aqui é possível delimitarmos uma linha entre os desafios e as possibilidades gerados pelo ensino da língua portuguesa em escolas indígenas, se por um lado, devemos ter consciência do multilinguismo dos povos indígenas, e eu diria até, não somente no campo dos idiomas, mas,

das muitas formas de se expressar o português brasileiro, respeitando uma grandiosa diversidade, cujos demarcadores são históricos, sociais e culturais, por outro, dominar técnicas de escrita alfabética, ressignificar formas de fazer, ainda que o instrumento seja o mesmo, romper com os cânones, estabelecendo outras existências de uma literatura, da autoria, das narrativas, é também uma forma de desobediência epistêmica. É encontrar caminhos do meio e fincar picadas para que nossas vozes ecoem.

Entre os desafios encontrados e as possibilidades reconstruídas, a escola indígena tem sido mediadora de grandes elocuições, estando ela no centro de territorialização dos sujeitos indígenas. Como é por suas vias que o ensino das línguas se manifesta com maior força, é também por meio dela que criamos os subterfúgios necessários para a potencialização de nossas ações de resistência. Pesca (2021) nos convoca a essa reflexão quando propõe que:

O deslocamento dos conceitos de escrita e autoria é processo fundamental para trazeremos essa escrita alfabética como elemento importante de resistência, fazendo uso daquilo que foi por bastante tempo objeto de silenciamento e estabelecendo uma nova ordem discursiva para que esses coletivos de vozes percorram caminhos diversos, saindo da invisibilidade das representações (...) É por meio da produção escrita literária e da existência de movimentos artísticos, literários e acadêmicos em evidência realizados pelos povos indígenas, que esses deslocamentos constituem a criação de um corpus literário marcado pela diferença, em que o uso da escrita se concebe sob um ponto de vista antagônico ao do modelo hegemônico.

A produção escrita assinalada como literatura contemporânea brasileira instaurou-se por meio do movimento indígena de militância. São muitas as motivações pelas quais integrantes indígenas de diferentes etnias fizeram da escrita, de modo mais amplo, a escrita literária, um instrumento de sua militância e representatividade, do seu povo e sua cultura. Por meio da escrita também temos percorrido espaços de identificação de nossas culturas e pertencimentos, seja na escrita poética, científica, nos registros das narrativas orais, ou mesmo, dos relatos da experiência do sofrimento colonial na atualidade, nos opondo a essa perversa ordem historiográfica e excludente que postula à figura patriarcal e colonizadora o domínio da hierarquia científica, relegando o papel dos povos originários a lugares de passividade e invisibilidade. É necessário deixar marcado que a aquisição da escrita alfabética não delimita o processo de escrita dos povos indígenas. Não podemos desconsiderar que os nossos povos já se utilizavam das técnicas de escrita de diferentes maneiras, desde as pinturas, trabalhos com tecelagem, cerâmica, grafismos, pintura corporal, formas de uma escrita impressa no corpo, na pele, nos artesanatos. Por isso, pensar escrita e literatura indígena impinge refletir também sobre todas as manifestações e expressões que estão carregadas de significado e que se convertem na linguagem e registro escrito. Uma literatura indígena se concebe como tal porque atravessa linhas do imaginário e evoca novos sentires e novos sentidos a ela. (PESCA, 2021, p.83-85).

Na mesma mão das reflexões propostas pela pesquisadora, está o ensino da língua portuguesa, local em que tais reflexões deságuam e se materializam, por meio da práxis pedagógica dos povos indígenas, que também se compreende como autoral e protagonista de ações de fortalecimento dos processos de resistência de cada povo.

Qual seria, portanto, a função outra dessa língua, que rompe com os paradigmas canônicos e propõem um contra movimento? É exatamente aí que as possibilidades se configuram em caminhos de rompimento reterritorialização, pois, é nesse momento que é possível fazer com essa língua estremece e se ressignifica para cumprir um papel muito mais potencializador. Cortês (2023) traz importantes elementos desse movimento, que se constitui de uma práxis política e pedagógica, em que fica evidenciado, o quanto a escola é esse espaço de demarcação dos territórios sagrados, das memórias e das contra narrativas:

Ao longo da história, os espaços educativos/catequéticos dos jesuítas – a igreja e a escola – também vão sendo (re) apropriados e utilizados para (re) contar a própria história. Recorrendo às nossas anotações e transcrições, observamos que, quando no território Pataxó de Barra Velha, instigados pela questão de como e onde apresentar para a sociedade os “índios da Bahia”, professores (as) indígenas decidiram expor as fotos e textos nas paredes da pequena capela existente, e no seu chão e terreiro as encenações. Naquele espaço, eles (as) representaram teatralmente, para os membros da sociedade Pataxó e visitantes, as histórias de seus povos. Um trabalho baseado nas fotos e textos da referida exposição, e especialmente, da história conhecida, por eles (as) muitas vezes vivenciadas em seus territórios. No cenário escolhido, as histórias ressaltavam os conflitos, as violências sofridas desde 1500, os diálogos reivindicativos junto às instituições governamentais, as conquistas, assim como expressões de religiosidade. Deste modo, são as (re)significações e (re)adaptações ao longo da história que levam os povos indígenas, como outros povos colonizados ou retirados de seus territórios, a transformarem espaços tradicionalmente construídos por aqueles que os colonizaram. Entre as (re)significações dos espaços vividos com seus conteúdos e formas encontra-se a escola, reprodutora e viabilizadora de transformações, espaço de aula ou de reuniões (CÔRTEZ, 2023, p. 234-235).

Em consonância com o que nos traz a autora, podemos concluir que a escola, assim como o ensino da língua portuguesa passam a ocupar um outro lugar e um outro papel para os povos indígenas, que não simplesmente de reforçar as marcas coloniais que de forma violenta constituem a historiografia dos povos indígenas do Brasil. Ainda que estes, devam ser sempre compreendidos a partir de tais aspectos, para que não percamos de vista contra quem e contra o que lutamos, ‘visto que não devemos romantizar o colonialismo que nos fere e nos mata ainda no tempo presente. No entanto, é pela força das lutas indígenas, e não pela bondade do algoz, que os caminhos foram refeitos, havendo possibilidade de ressignificação, porém, para isso, teve que ser possível a existência, a sobrevivência, aspectos que denotaram força e resistência dos sujeitos indígenas ao longo da história.

5.1 O ensino de Língua Portuguesa na aldeia mãe Barra Velha: processos de aprendizagem, desafios e perspectivas

Durante o percurso de desenvolvimento da presente pesquisa, tive como movimentos reflexivos a minha experiência docente, há mais de duas décadas atuando na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, em muitos desses anos, no componente curricular de Língua Portuguesa e a escuta de discentes e docentes acerca de suas percepções frente aos desafios do ensino e aprendizagem ao longo dos anos.

Importante enfatizar nesse ponto que, há uma inter-relação entre as subjetividades que se imbricam da professora indígena e pesquisadora, uma vez que, a práxis em meio à qual essas identidades são forjadas continuamente, estão interconectadas na própria subjetividade do ser indígena Pataxó.

Isso se dá pela evidente relação que se evoca entre a pesquisa e pesquisadora, visto que ao estar inserida nesse espaço reflexivo, também eu passo a refletir sobre as minhas ações e metodologias, sobre os desafios que se reafirmam a partir das escutas, que são também dialógicas e carregadas de elementos que permitem com que seja possível ter um olhar do dentro e do fora.

A presença das vozes/escritas de docentes e discentes indígenas Pataxó da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha são resultantes da aplicação de questionário por meio do qual, direcionados por perguntas pontuais puderam apresentar suas percepções acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Desse modo, foi possível dimensionar como o olhar sobre o fora, como é a relação dos sujeitos partícipes e atuantes na educação escolar indígena, acerca dos desafios, necessidades e anseios que se materializam nesta dinâmica de escuta/compreensão dos elementos contextuais em torno da problemática que movimenta a presente pesquisa.

O percurso de atuação em lócus se deu no segundo semestre do ano de 2022, quando retornei à escola na condição de pesquisadora. Realizei neste momento, um momento de diálogo com a turma do 3º ano do Ensino Médio e o professor de Língua Portuguesa desta turma, ação que nomeei como “Roda de conversa: Os desafios do ensino da Língua Portuguesa na escola Indígena Pataxó de Barra Velha”. Durante os diálogos que transcorreram de maneira fluida e com a participação dos estudantes que expuseram suas inquietações, opiniões, anseios e receios, foram demarcadas algumas das principais dificuldades elencadas pelos estudantes quanto ao ensino de Língua Portuguesa, ao que podemos destacar o ensino da gramática e habilidades de produção textual.

O professor que ministra a disciplina compartilhou algumas das dificuldades que enfrenta no ensino da Língua Portuguesa na escola indígena de Barra Velha, incluindo as resistências manifestadas pelos estudantes em relação ao desenvolvimento da leitura.

O docente também pontuou que o mau uso da tecnologia, de maneira especial, do telefone celular, em sua opinião, é uma das causas que tem sido um fator preponderante na interferência do ensino e aprendizagem. Segundo o docente, isso se dá porque os estudantes acessam com muita frequência as redes sociais não se atentando ao uso educativo da tecnologia, mas, apenas como instrumento de distração e, com isso, perdem o hábito da leitura mais atenta e menos imediatista, inclusive, restringindo o acesso à única linguagem, menos formal.

Após esse primeiro momento de diálogo, retornei em um segundo momento na escola para a aplicação de um questionário escrito para os estudantes dessa mesma turma, para que pudessem ter a oportunidade de exporem seus pontos de vista de maneira mais detalhada e com maior amplitude na participação, visto que na oralidade, muitos alunos acabam não se expressando.

Um total de 14 alunos responderam ao questionário, por meio de suas respostas foi possível destacar em seus relatos, a grande maioria expôs possuírem dificuldades em assimilarem as regras gramaticais, bem como, uma parte expressiva apontou dificuldades no desenvolvimento das produções textuais. Ao serem questionados sobre como eram realizadas as metodologias de leitura durante as aulas, muitos sinalizaram que não havia muitas propostas de atividades de leituras, que as aulas ocorriam mais em torno no ensino das regras gramaticais, de maneira isolada e descontextualizada.

Uma das questões elaboradas dizia respeito à quais aspectos do ensino da língua portuguesa na escola indígena eles percebiam como sendo específico e diferenciado, ao que muitos apontaram não perceberem muita diferença.

No ponto em que se pedia para que eles sugerissem mudanças nas metodologias de ensino ou abordagens no ensino de Língua Portuguesa, a maioria deles sugeriu que as aulas fossem mais dinâmicas com atividades práticas de leitura, que implementassem outras propostas como o uso de teatro e que eles pudessem ter acesso a textos da própria cultura, falando inclusive em um Português Multicultural.

Um fato que me chamou a atenção foi que ao serem perguntados como eles utilizavam as habilidades adquiridas no ensino da língua portuguesa no cotidiano, muitos relataram ter dificuldade em usar o português formal no dia a dia, pois, os familiares, segundo eles, falavam “errado”, mas que ao sair da aldeia para outros lugares usavam o português mais formal que eles sabiam para não sofrerem preconceito.

Sobre a importância de se estudar a disciplina de língua portuguesa, todos disseram considerarem muito importante, pois, ajuda a melhorar o diálogo e a escrever melhor.

Diante das respostas dadas pelos alunos é possível perceber que o ensino de língua portuguesa na escola Indígena Pataxó de Barra Velha precisará ser repensado pelos educadores para que se possa alcançar um ensino que contemple as especificidades da educação escolar indígena, o tornando mais prático, interessante e eficiente, despertando assim a vontade de aprender desses alunos e, com isso, diminuindo as dificuldades nessa área do conhecimento. Para que essa mudança aconteça será necessário um movimento coletivo, onde os alunos, os professores e coordenadores pensem juntos em mecanismos para ressignificar o ensino de língua portuguesa na escola.

É necessário também que haja uma maior contextualização dos elementos linguísticos a partir de um ensino menos conceitual e mais pragmático, em que elementos gramaticais não precisem ser pensados e aprendidos isoladamente e desconectados das construções textuais, mas, que possam ser compreendidos, identificados e estudados a partir dos gêneros textuais diversos.

Após o levantamento a partir dos estudantes, também foi elaborado um formulário *Google Forms* para a escuta dos docentes de Língua Portuguesa atuantes em outras séries e segmentos, de modo a poder ter uma visão mais ampla de como esses docentes atuam, embora, vários deles atuem em mais de uma série e/ou segmento.

É necessário que possamos refletir que as pontuações dos estudantes não devem corresponder a uma visão geral da escola, já que foram escolhidos estudantes de uma única série para preenchimento do questionário, no entanto, estes alunos que compõem o último ano do Ensino Médio, muitos deles que estudaram a vida inteira na mesma escola, apontam para importantes questões a serem refletidas, considerando que já passaram por todas as etapas da educação básica.

As pontuações trazidas pelos estudantes que se constroem a partir dos questionários aplicados evidenciam não apenas suas experiências na série em que se encontravam no momento da pesquisa, mas, de um percurso educacional amplo vivenciado por eles ao longo dos anos em que, de acordo com os seus relatos, foram marcados por dificuldades que os acompanharam durante o percurso formativo.

Diante da questão acerca do desempenho no componente de língua portuguesa durante a formação escolar, obtive as seguintes respostas:

“Melhorou um pouco porque eu tinha bastante dificuldade na matéria de língua portuguesa, mas eu me esforcei e melhorei”. “Foi razoável, aprendi muito com meus outros professores, mas não consigo pôr em prática.” “Regular, dificuldades na escrita, interpretação, produção de texto, muitas dificuldades em entender os assuntos.” (Estudantes Indígenas do Ensino Médio, Escola Indígena Pataxó Barra Velha, 2022).

Em relação aos processos do ensino de língua portuguesa com o qual mais identifica, dentre os quais, se destaca leitura, escrita e produção, interpretação e gramática, os alunos assim pontuaram:

“Com a leitura e a escrita, desde pequena gosto de praticar as duas coisas”. “Produção textual porque eu foco melhor no assunto que a professora passa e também tenho mais facilidade para aprender”. “Na leitura, é mais simples, acho que não tenho muito esforço ao ler”. “Leitura, eu gosto de ler”. “Gramática porque até o 6º ano a gramática veio me acompanhando até o ensino médio”. (Estudantes Indígenas do Ensino Médio, Escola Indígena Pataxó Barra Velha, 2022).

Muitas das questões que conduziram esta etapa da pesquisa buscavam compreender como os estudantes percebiam o processo de ensino da língua portuguesa, quais as dificuldades encontradas durante o percurso, quais objetos de conhecimento do ensino da língua portuguesa eles compreendiam como sendo importantes e em quais deles os alunos sentiam maiores dificuldades.

Os estudantes também foram questionados se consideram importante que os sujeitos indígenas utilizem o uso formal da língua portuguesa, ao que muitos responderam que:

“Sim, porque nem todo indígena quer ficar na aldeia, é preciso da língua portuguesa para sair e viver na sociedade hoje em dia.” “Sim, porque quando precisar fazer alguma faculdade, já saber algo.” “Sim, pra língua formal, temos finalidades específicas e essenciais para a vivência em uma sociedade, depende da escrita em diferentes situações cotidianas.” “Sim, depende dela, mas não que deixasse a língua materna de lado.” “Considero importante para que eu possa comunicar em qualquer espaço do meu país.” (Estudantes Indígenas do Ensino Médio, Escola Indígena Pataxó Barra Velha, 2022).

Podemos perceber, a partir das respostas dos estudantes, que a língua portuguesa é sim algo que consideram importante, considerando que ela é um veículo de comunicação entre os sujeitos da sociedade brasileira, a língua portuguesa, utilizada de maneira formal, imprimi seu papel de inserção do sujeito na sociedade, nos espaços de poder, por outro lado, como pontua uma de nossas estudantes, não se pode deixar de lado a língua materna, o que denota uma consciência identitária muito bem formada. Importante salientar também, que as respostas também apontam para um sentimento de pertença ao nosso país, como assim pontua uma de nossas estudantes ao ressaltar que é possível nos comunicarmos em qualquer espaço de nosso país.

Os estudantes também foram questionados acerca de como fazem uso das habilidades do ensino de língua portuguesa no cotidiano da aldeia e fora dela, ao que eles pontuaram:

“Uso nas conversas, ocasiões, reuniões, no dia a dia em casa, no trabalho, no futebol, para conversar com os colegas”. “A língua portuguesa nos ajuda a falar corretamente e ter uma fala exemplar”. “Para falar algo, escrever certo, mandar uma mensagem”. “Eu me expesso com clareza para que todos possam me entender, busco falar corretamente e quando necessário, escrevo”. “Eu uso quando alguém me pede ajuda em questão de escrita e quando vou usar meu celular. Fora da aldeia é mais em questão de ler algo para a pessoa que às vezes ela não tenha aprendido e pede ajuda”. “Normalmente quando vou até uma farmácia ou até mesmo um mercado, está presente”. “Para vender o artesanato dentro da aldeia, fora da aldeia para sacar dinheiro no banco”. “Usamos para ler a validade de alimentos, para ver em que rua estamos quando vamos na cidade”. “Na aldeia não uso o português corretamente, diferencio e também falo meio diferente. Por exemplo, falo igual vejo minha família falando e as parentes da aldeia quando já nasce falando as palavras erradas e às vezes esqueço e falo igual e, fora da aldeia de vez em quando saímos e nos expressamos usando o português correto porque se falarmos errado as pessoas de fora não vão nos entender perfeitamente. Por isso, sempre dentro ou fora da aldeia usamos o português de maneiras um pouco diferentes”. (Estudantes Indígenas do Ensino Médio, Escola Indígena Pataxó Barra Velha, 2022).

Mediante as respostas elaboradas pelos (as) estudantes, é possível identificarmos alguns pontos importantes a serem refletidos quanto ao ensino da língua portuguesa e de que maneira a uso da língua portuguesa se configura em diferentes espaços da sociedade, dentro ou fora da aldeia e como os sujeitos Pataxó a compreendem nesse trânsito repleto de hibridismos.

Em um primeiro momento, é perceptível o uso da língua portuguesa como veículo comunicativo, a partir das necessidades de uma funcionalidade dentro da aldeia, nos locais de vivência e como suporte de enunciação para a prática de atitudes e necessidades cotidianas, como a de suprir necessidade de emprego, trabalho, lazer, autocuidado e saúde, para venda de artesanatos, dentre outras práticas cotidianas, seja por meio do uso da escrita ou da oralidade.

O segundo ponto que podemos observar por meio das elocuições é a existência, de diferentes maneiras de se usar a língua portuguesa, a depender do ambiente onde ela está sendo usada. Como pontua uma de nossas estudantes, o modo de usar a língua portuguesa, com maior ou menor grau de formalidade, se dá a depender dos espaços onde essa língua é utilizada. Ao apontar que a forma como a família e os parentes da aldeia falam é que a influencia a falar “errado”, a estudante deixa evidente como está instaurado em seu imaginário questões de preconceito linguístico, quando, segundo a estudante afirma “parentes da aldeia já nascem falando errado”, elucidando assim, que há um jeito correto de se usar a língua portuguesa e este ocupa um lugar de privilégio que seria o fora, o lugar para além da aldeia.

É importante constatar por meio das exposições dos estudantes indígenas que eles possuem uma visão acerca da língua portuguesa que não se diverge muito daquilo que de fato fomos forjados a pensar historicamente sobre a Língua Portuguesa e seus mecanismos, que ela

ocupa um lugar de privilégio que diferencia aqueles que estão aptos a usá-la de maneira “correta” e os que não estão.

Para esses estudantes Pataxó, embora compreendam a funcionalidade cotidiana da língua em uso, demarcaram seu uso em diferentes vias a depender do espaço em que a utilizam, delimitando assim, lugares sociais que determinam as formas de uso da língua em uma cadeia de maior ou menor formalidade.

As vozes dos estudantes indígenas unidas às reflexões e ponderações expostas pelos docentes indígenas apontam para aspectos importantes que necessitam ser continuamente revisitados para que possam assim, ser (re)pensados a partir de óticas que, ainda que pereçam distintas, comungam de pontos em comuns, que é o fato de a língua portuguesa, ainda que seja esse elemento questionável por seu teor histórico que a coloca na esteira do privilégio, é por ela e com ela que é possível existir na atualidade os encontros, ações e movimentos por meio dos quais os sujeitos indígenas se afirmam e (re)existem.

Aqui também, as vozes e concepções apresentadas pelos professores indígenas da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, se delineiam e nos possibilita ampliar o olhar sobre suas perspectivas e percepções acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Dos professores participantes, apenas uma não tem formação na área de Linguagens, tendo formação em Magistério, Licenciatura em Matemática e está cursando pedagogia. Possuem tempo de atuação com a disciplina entre três e treze anos.

Ao serem questionados acerca das dificuldades encontradas no ensino do componente curricular de língua portuguesa afirmam que:

“Primeiro, a falta de livro do mestre em algumas turmas. Segundo a Interpretação textual que nem todos sabem ou não compreendem o assunto proposto pelo docente. Terceiro, a falta de interesse de alguns alunos na disciplina. Acredito que alguns estão acomodados achando que mesmo estando no último ano de estudo, não reprovam. E acaba deixando a desejar. Fora isso tudo caminhando.”

“Na produção textual e interpretação.”

“Considero a principal dificuldade é fazer com que o aluno se interesse pelo ensino da língua nesse mundo tão digital atualmente.”

(Professores de Língua Portuguesa da Escola Indígena Pataxó Barra Velha).

No que diz respeito ao rendimento dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa, os professores observaram que:

“Razoável.”

“Sim. Mesmo com essas problemáticas e dificuldades 80% conseguem a média. Sempre venho incentivando meus alunos a prestarem e da mais atenção aos estudos. Porque o estudo é a porta de entrada para as Universidades.”

(Professores de Língua Portuguesa da Escola Indígena Pataxó Barra Velha)

Nas questões expostas acima, os docentes em questão apontaram para dificuldades que se assemelham às externadas pelos discentes, como pontos que convergem entre si, embora com olhares e perspectivas que partem de lugares distintos de falas. Assim, é possível percebermos que há pontos semelhantes a serem refletidos sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola indígena Pataxó de Barra Velha.

Os professores foram instigados a refletir sobre aspectos do ensino da Língua Portuguesa que demandam transformações, a fim de torná-lo mais funcional e cativante para os estudantes. Nesse contexto, os professores identificaram que:

“De vez em quando aulas divertidas como dinâmicas, aulas de músicas, aulas de leitura, soletrando, de modo que todos participem. Algo em que eles se interessassem em fazer. Sem deixar de fugir da disciplina de língua portuguesa.”

“Que venha desenvolver projetos de leitura, de redação, teatros, música, cordel, etc.”

“Acredito que vai surgir interesse por parte dos alunos. Desenvolver metodologias que chame atenção dos alunos nesse mundo tão digital.”

(Professores de Língua Portuguesa da Escola Indígena Pataxó Barra Velha)

Mediante as respostas expostas fica evidente que há a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, uma vez que, ao considerar o caráter intercultural das escolas, não ficou demarcado nas falas dos professores que seja essa uma questão a ser repensada, embora, possamos evidenciar isso no diálogo com os estudantes. Também é possível identificarmos elementos em comum entre as respostas, como a falta de dinamismo das aulas, a necessidade de metodologias envolvendo leitura e variados gêneros textuais que possam tornar o ensino mais atrativo. Também existem pontos comumente demarcados quanto às dificuldades com a leitura, produção textual e interpretação.

É importante que tais reflexões se desdobrem em reflexões mais aprofundadas e mais amplas, possibilitando uma releitura das práticas metodológicas e da praticidade do ensino com o cotidiano dos estudantes. É possível ainda refletirmos acerca da importância de maior incentivo e promoção de atividades que estejam subsidiadas por produções autorais dos sujeitos indígenas, a partir de uma literatura indígena que aponta para inúmeras possibilidades de expressão dos povos, a partir das narrativas, histórias e memórias em que os sujeitos indígenas

possam se reconhecer e reconhecer suas culturas. Sobre isso o escritor Daniel Munduruku, 2018, afirma:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se dúvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam (MUNDURUKU, 2018, pág. 83).

Assim, o ensino da Língua Portuguesa não necessita ser uma reprodução ou reafirmação das antigas práticas de alfabetização catequéticas, numa via de mão única, a partir de um saber unilateral, mas, ao contrário disso, deve ser conduzida como um mecanismo de fortalecimento dos saberes ancestrais, em que, por meio das técnicas de escrita, ainda que seja a escrita alfabética, rompam com os estigmas do silenciamento e tragam à tona as memórias e narrativas de nossos povos, no movimento contemporâneo e que transcende ao tempo. Desse modo, é por meio da literatura indígena contemporânea e das produções autorais dos indígenas que se abre esse leque de um repertório muito mais legítimo daquilo que precisa estar refletido em nossas práticas escolares.

É possível, portanto, transformarmos os desafios em possibilidades, de modo a constituirmos outros corpora linguísticos, literários, científicos, autorais. Do mesmo modo como foi necessário que fosse desconstruída a ideia de pertença dos sujeitos indígenas, de quem somos ou o que nos define, também nossas formas de expressão, ainda que vincadas pelo colonialismo, não estão para ele, estão para o nosso fortalecimento coletivo, numa perspectiva enunciativa em que nossas vozes ecoem, nossas escritas demarquem territórios físicos, nossas palavras sejam lançadas como flechas nas mentes colonizadas, nossas histórias sejam repetidamente narrada pelos nossos povos e assim, possamos, por meio de nossas vozes, ações e epistemes, continuar avançando. Como em atos antropofágicos, se alimentar daquilo que irá nos fortalecer, como de maneira poética nos traz a poetisa Pataxó, Hitxá (Adriana Pesca):

ANTROPOFAGIAS

Terra à vista!!!
Terra à vista?

Que vista?
 A vista de um povo guerreiro
 No reflexo da água ou do espelho
 Ou no reflexo do espelho d'água
 Perplexos
 Viram avançar sobre as terras
 Encobertas?
 Por que então, descobertas?
 Que trapaça
 De Cabral e seus comparsas
 Terra à vista?
 Terra com cheiro de conquista
 Avançaram
 Colonizaram
 Catequizaram
 Inventaram
 Uma história pacífica
 E o povo que reagia
 Ritual de antropofagia
 Não queremos carne de covardes
 Se foram eles a devorar nossas línguas
 Nos trazendo o seu português
 Suas rezas e religião
 O deus da sua nação
 Se foram eles a nos devorar
 Essa língua que hoje falo
 Um brasileiro que se quer
 Português, sequer português
 Só assim, dessa vez
 Não se iludam
 Não nos domesticaram
 Da sua língua me alimentei
 Antropofagias
 Se é assim que somos devorados
 Não se façam de rogados
 Da sua língua me alimentei
 Se hoje falo esse português
 Revivemos também nossas línguas
 Pra mostrar que hoje aqui estamos
 Rituais e antropofagias
 De tudo que reconquistamos
 Da sua língua me alimentei
 E a uso pra falar de mim
 E de tudo que ainda sei
 Da sua língua me alimentei
 (PESCA, 2020 e p. 51)

O texto aborda a chegada dos exploradores europeus ao Brasil, questionando a noção de "descoberta" e destacando a presença pré-existente dos povos nativos. A autora, professora e ativista indígena, critica a colonização como uma "trapaça" e usa a metáfora da "antropofagia" para descrever a influência cultural europeia absorvida pelo povo brasileiro. O texto ressalta a resiliência dos brasileiros em manter suas próprias culturas e línguas, incorporando elementos da cultura europeia à sua identidade. A língua portuguesa é vista como parte dessa identidade.

5.2 Narrativas ancestrais e a produção autoral indígena: perspectivas e subsídios para um ensino diferenciado de língua portuguesa

Ao refletirmos acerca do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, de modo específico, na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, é possível considerarmos que um dos aspectos denotados para a ausência de uma práxis mais ligada à realidade dos estudantes indígenas e, por conseguinte, menos motivadora e mais distante de uma instrumentalização real, é o acesso ainda restrito que se tem de materiais didáticos e autorais dos próprios sujeitos indígenas. As propostas curriculares que consolidam o ensino ainda mantêm um olhar pouco atrativo quanto à oferta de materiais específicos e diferenciados.

A produção coletiva de materiais didático-pedagógicos realizada por professores, pesquisadores, intelectuais, escritores dos povos originários embora existam e tenham se amplificado em relação à visibilidade desses materiais, não se tornou ainda uma realidade palpável das escolas indígenas.

É importante salientar que, embora com os avanços conquistados com a educação escolar indígena, nossa educação faz parte de um sistema muito mais amplo de educação nacional em que, nem todos os órgãos compreendem tais especificidades como uma realidade prática, são muitas as situações que vão de encontro à autonomia das escolas indígenas, mesmo mediante esforços de seus gestores e corpo educacional.

Muitas de nossas escolas, como é o caso da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, ainda não consolidaram a construção de seus currículos específicos e diferenciados de modo a sermos nós mesmos a sistematizarmos quais são as nossas reais necessidades em cada área de ensino, quais objetos de conhecimento dialogam de maneira mais prática com os anseios e necessidades formativas dos estudantes indígenas de nossa comunidade. Desse modo, ao pensarmos um planejamento que se orienta por meio de um currículo que precisa a todo o momento ser adaptado à nossa realidade, é possível que continuem a existirem lacunas.

A produção coletiva de materiais autorais pelos sujeitos indígenas são ações que ocorrem com grande frequência nos cursos de formação como magistério indígena, hoje já extinto, e as licenciaturas interculturais em educação escolar indígena, ofertadas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA), também pelos Saberes Indígenas. São materiais que são produzidos pelos docentes de etnias diferentes, a partir da realidade e necessidade de suas escolas. No entanto, embora esses materiais sejam de grande importância para subsidiar o ensino nas escolas

indígenas, eles ainda são disponibilizados em pequenas tiragens, não podendo ser estar disponível para todas as escolas ou mesmo para todos os estudantes indígenas.

A autoria indígena, assim compreendida pela pesquisadora América César (2011) como sendo “as práticas discursivas que permitem deslocar posições historicamente determinadas”, ou seja, a possibilidade de um deslocamento daquilo que se supõe como um modelo único e universalizado para pensarmos outras práticas discursivas possíveis, em que os sujeitos indígenas se percebam e estejam inseridos de maneira direta. A autora então afirma que:

Entendendo as práticas discursivas como práticas sociais, a construção de autoria são movimentos ou percursos próprios, na maioria das vezes invisibilizados, com que os sujeitos enfrentam a ordem estabelecida. Com efeito, se, em cada domínio social, há mecanismos de controle da palavra que definem os que podem falar (falar, ler, escrever) e os que não podem os que são e os que não podem ser autores, esses mecanismos, no entanto, são contraditoriamente apropriados, ou negados por minúsculas ações do universo cotidiano, pela ação crítica ou enfrentamento visível da ordem instituída, exercidos pelos sujeitos que compõem as instituições (CÉSAR, 2011, p. 17).

Com isso, é possível compreendermos que há um papel fulcral da produção autoral indígena para a educação escolar indígena, visto que é por meio desta produção e do acesso aos textos de autoria indígena que se possibilita a ampliação de um olhar muito mais legítimo acerca das textualidades e escrituras, por meio do qual é possível se reconhecer nas narrativas, memórias, histórias, saberes, contribuindo assim com uma educação que esteja embasada pelo conhecimento ancestral dos sujeitos que as movimentam.

A produção realizada pelos sujeitos indígenas na esfera da educação escolar indígena promove por si só um contra movimento que valida a existência de narrativas insurgentes, que vão de encontro às ideias universais em que cabe apenas uma forma de se contar/escrever a história do Brasil e do mundo. César (2011) assinala que:

Outro exemplo é a escrita e a publicação de textos provindos do movimento da educação escolar indígena. Fruto do trabalho de seus próprios intelectuais e professores indígenas, em cooperação com estudiosos e assessores não indígenas, esse tipo de material serve de instrumento para que as sociedades indígenas consigam produzir contradiscursos e reforçar os seus projetos de afirmação étnica e autonomia política (CÉSAR, 2011, p. 90).

É difícil imaginar uma mudança palpável nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas indígenas sem que para isso lancemos mão da autoria indígena, visto que são nessas narrativas autorais que são criados subterfúgios para se pensar num uso da linguagem, de maneira especial, a linguagem escrita, sem que esta represente um contrassenso daquilo que compreendemos como sendo específico e diferenciado.

Se considerarmos que conceitos como educação, escolarização e autoria são produtos de construções discursivas fundamentadas em ideais ocidentais, assim como a língua portuguesa e seus recursos estão intrinsecamente ligados ao controle e poder, então estamos diante de um processo de reinterpretação. Dessa maneira, podemos direcioná-los a desviar de suas origens e propósitos originais, transformando-os em ferramentas de resistência nas mãos dos povos indígenas que os utilizam.

Estamos imersos em uma história marcada pelo legado colonial, cujas influências persistem até os dias atuais. É fundamental reconhecer que as escolas indígenas se tornaram espaços políticos onde reconfiguramos as estratégias de nossas lutas, com o propósito de expandi-las para alcançar territórios tanto físicos quanto simbólicos, que vão além de nossas expectativas iniciais.

Por outro lado, é inegável que, apesar de todos os progressos alcançados, ainda enfrentamos barreiras que nos são impostas. Continuamos a buscar caminhos, estratégias e espaços, porém, frequentemente nos deparamos com desafios sistêmicos e com uma autonomia que necessita de autorização para se efetivar.

Compreendendo todas essas limitações como sendo fragilidades ainda existentes em nossa educação escolar indígena, não apenas produzir autoria como forma de autonomia, mas, mantê-la em larga escala, como sendo a subsidiária de nossas práticas é uma de nossas responsabilidades como docentes indígenas, como promotores de um olhar crítico, de desconstrução e invalidação das narrativas hegemônica ocidentais, rasurando os currículos já instaurados em nossas escolas para que eles sejam reflexo de nossos saberes e narrativas. César (2011) como as práticas autorais são agenciadoras de práxis coletivas por meio das quais as subjetividades dos sujeitos originários estão demarcadas por valores, saberes e práticas ancestrais intercultural e dialogicamente conectadas com os demais saberes que compõem o currículo escolar. A autora assim pontua que:

A partir do conceito de autoria, portanto, tento compreender a complexidade de determinadas práticas sociais, ao tempo em que implicam agenciamentos, descontinuidades, deslocamentos culturais, políticos e sociolinguísticos. Pensando desse modo, estão imbricadas a intersubjetividade, a (co) autoria e a produção discursiva na sua dinâmica político-cultural, como condições fundamentais para a construção do sujeito crítico, enquanto construção coletiva, que aqui se associa ao conceito de autonomia (CÉSAR, 2011, p. 96).

É latente nas reflexões promovidas pela pesquisadora que a autoria indígena possui um caráter político, mas, ao mesmo tempo, podemos vislumbrar um caráter educativo. Há uma pungência no uso que se faz das narrativas próprias de cada povo, pois, elas passam a ser instrumentalizadas no espaço escolar como sendo local de transbordamento das práticas e

metodologias que possivelmente serão gestadas a partir e com elas. Isso nos faz perceber que, ainda que a língua de orientação e veiculação seja a língua portuguesa, ela pode não precisar ser o fim, mas, o meio, por meio do qual, se dê a conhecer a riqueza cultural de cada povo, das narrativas e memórias que são parte de nossa construção histórica.

Maria Inês de Almeida (2009) nos convoca a pensarmos como essa língua portuguesa, que de maneira soberana passou a ser majoritária em nosso meio, precisa constantemente ser rasurada em sua estética de poder e unilateralidade. O fato de ser esta a língua do colonizador, não deve nos aprisionar ao seu papel fundante, mas, recepcionar outras formas de desdobramentos dessa língua em que os sujeitos que a utilizam a façam estremecer, dado o potencial que a própria língua possui de dinamismo. Em sua obra “Desocidentada”, a autora nos provoca a pensar que:

Se os portugueses tivessem chegado aqui num dia de sol, teriam sido despidos pelos homens nus que estavam na praia. Se a chave da leitura tivesse sido entregue aos índios (e Marquês de Pombal não tivesse decretado que a língua no Brasil deveria ser uma, a portuguesa) as notas de rodapé de Ubirajara, de Alencar (para citar apenas um livro do século 19), onde estão colocadas palavras indígenas sempre a necessitar de explicações (dirigidas aos alienados leitores), passariam ao texto. E, talvez, ao invés de um texto indianista, poderíamos ter um texto escrito pelas mãos de escritores indígenas (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Almeida (2009) estabelece um mote diferente para se pensar a língua portuguesa, por meio de uma ótica que nos liberta da essencialidade da língua, mas a coloca na temporalidade da história. Ao vislumbrarmos através dessa ótica o que nos foi historicamente imposto, fica evidente que há uma necessidade emergente e já corporificada, de retomarmos esse lugar de nossas enunciações em que somos nós a protagonizar tais narrativas e fazer delas lugar de conhecimento e de historiografia. É possível que seja nesse lugar que as práticas de ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas possam se reafirmar de uma maneira mais significativa para os estudantes, para a escola, para a educação e para as comunidades que dela fazem uso. São nas narrativas da aldeia, da comunidade, nos contos, causos e histórias contadas à beira da fogueira, que os subsídios de uma educação intercultural de materializam, mas, não apenas neles e com eles, visto que há uma diversidade de livros a serem lidos e estudados na aldeia, desde os vivos, àqueles formatados e escritos para estarem registrados, publicizados e materializados.

A escrita, a leitura, a produção textual em língua portuguesa passou a ocupar um espaço de demandas que começam na escola, mas não estão restritas a elas, pois, estabelecem outros diálogos, outras práticas, outras ações de potencialização dos movimentos de resistência consolidados pelos sujeitos indígenas.

São, portanto, nos deslocamentos, na criticidade, na produção dos sujeitos por vias escritas ou orais, na capacidade dialógica de tornar a língua um mecanismo de fortalecimento da memória, da ancestralidade, das territorialidades, que o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas passa a ser ressignificado, de modo que para além dos elementos morfossintáticos ou morfológicos, possa existir como um mecanismo de ampliação dos valores culturais já existentes. O ensino da língua portuguesa e com ele a apropriação da escrita e da produção autoral estética, passa a ocupar um lugar crítico-reflexivo de fortalecimento de outras expressões dos sujeitos indígenas, como o canto, a arte, a oralidade.

Essa potência de fruição, que ganha corpo por meio de textos e textualidades, já pode ser sentida em outros modos de ser do povo originário, o é no entoar de nossos cantos, na batida dos pés, no som dos maracás, nas letras das canções que de maneira bilíngue ecoam em noites de lua cheia. Tudo isso, num trânsito seguro das línguas que nos constituem hoje como falantes, escreventes, pulsantes e resistentes.

Dessa maneira, é necessário que a escola como esse lugar de fruição, estabeleça metodologicamente, espaços de reflexão acerca de como é possível que a instrumentalização de uma língua possa se tornar também um caminho de encontro entre saberes e fazeres, estéticos, éticos, culturais, territoriais, educacionais no mais amplo sentido dessa palavra, político, histórico, social, de modo a romperem com as perspectivas canonizadoras outrora imbricada com a forma com a qual ela se opera. Almeida (2009) elucida:

Essa técnica, adequada para abrir caminhos a outros, nós a enxergamos como o maior projeto estético, ético, dos escritores e professores indígenas, que aprendem com os antigos (os que vivem pela história, mas está aquém da História) e se abrem à vida em comunidade (...). Na prática de uma escritura indígena em língua portuguesa, o propósito seria de dar-se a ler ao mundo, dádiva que cria legentes, suas imagens e a imagem de suas vozes. Se as narrativas indígenas estavam restritas à condição de mitos, vivos na oralidade, mas, letra morta nos registros científicos, agora, mudadas em textos, elas fazem parte de uma estética do fulgor, da pujança, da repartição dos dons (...). Muitas comunidades indígenas se propõem à busca de uma textualidade em língua portuguesa, que permita a expressão do que há em seu mundo, sem as necessidades de reafirmação de uma versão dominante, oficial, no padrão linguístico do bom português. E, no limite, esse haver da comunidade não poderia ser dito, mas, apenas escrito, em exercícios que nosso grupo de pesquisa, em conjunto com alguns pesquisadores indígenas, tem considerados como tradutórios (ALMEIDA, 2009, p. 65-67).

Há aqui vários pontos de convergência entre a importância da autoria indígena e o papel da escola indígena na promoção de espaços dialógicos e reflexivos dessas produções, bem como, sendo a própria escola o lugar em que essas autorias também se reconheçam como parte do processo formativo do sujeito indígena. A aquisição da autonomia se consolida nessas

práticas, visto que acompanham uma dimensão de tomada de consciência na retomada do lugar enunciativo das vozes de cada povo e de suas comunidades.

A escola, quando conduzida pelos indígenas e suas comunidades, passa a ocupar um lugar de agenciamentos, por meio da qual, muitas ações de resistência acontecem, desde ações que claramente configuram uma desobediência epistêmica, até a construção de mecanismos de fortalecimento identitário, cultural e de pertencimento. Há, portanto, a necessidade de que as escolas indígenas possam definir quais mecanismos são mais úteis e necessários nesse caminho de fortalecimento. A existência de mecanismos historicamente inseridos em nossas culturas não delimita o uso que devemos ou podemos fazer deles. Assim, Almeida traz em seus escritos, importantes questionamentos para pensarmos de que maneira podemos realizar os subterfúgios para uma educação diferenciada de qualidade.

Através da confecção de livros com os professores indígenas, importantes questões relativas ao conhecimento escolar se delineiam. Por exemplo, a escrita no papel: ao que serve ela numa aldeia? A transposição dos textos para as várias superfícies: o que acontece com cada história quando é escrita? A existência de textos a serem transpostos: além das histórias contadas, quais os outros tipos de textos que se apresentam na aldeia, no corpo, no ritual? A forma em relação com a matéria: o que se pode fazer com cada elemento, com o barro, o algodão, a tinta, a plumagem, o papel? A relação dessa implicação em cada maneira de ensinar? E, sobretudo, o que se pode ensinar em numa escola? (...). Escrever a cultura, de forma incessante, porque transformação, este é o trabalho que os professores indígenas têm se imposto. Percebendo esse aspecto, é que me disponho a pensar um pouco sobre o que chamamos educação escolar indígena; do ponto de vista da literatura, esse “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente na linguagem” (ALMEIDA, 2009, p. 73-74).

A pesquisadora nos convoca a pensarmos nos transbordamentos que nós, professores indígenas, somos capazes de realizar por meio da língua portuguesa, a partir do momento em que fazemos uso de seus recursos linguísticos, estilísticos, estéticos, de fruição, para trazermos à tona nossos fazeres, dizeres, memórias, tradição, de modo a fazer dela um instrumento capaz de consolidar nossas práticas com ela e através dela, mas, não como reféns. Ao contrário disso, deslocando-a de seu papel institucional e trazendo-a para o espaço das vivências.

A autoria indígena, seja na produção coletiva pensada e produzida a partir das necessidades de materiais e subsídios para a educação específica e diferenciada, seja por meio da produção literária dos escritores indígenas que se subscrevem por meio de uma assinatura individual, ainda que carregada dos valores da coletividade, textos escritos em língua portuguesa ou de maneira bilíngue, são importantes instrumentos que contribuem de maneira ampla para a realização de uma educação diferenciada, possibilitando que as práticas educativas sejam fortalecidas e fortalecedoras dos valores memoriais dos sujeitos indígenas, onde podemos

nos reconhecer, em nossas subjetividades e práticas cotidianas. “Os povos indígenas querem ouvir a própria voz. A escrita, grande aliada das classes dominantes, paradoxalmente, torna-se a oportunidade de reversão para os dominados” (ALMEIDA, 2009).

A educação escolar indígena, aliada à produção autoral indígena, à literatura indígena contemporânea e todo o poder das enunciações trazidas por uma escritura que aponta para ações e práticas de resistência, é uma educação que compreende a interculturalidade não apenas quando há um trânsito dialógico entre os saberes científicos e os saberes originários, entre o que é considerado universal com aquilo que é considerado local, mas, ao ampliar o olhar, ao estabelecer novas vias e mecanismos que se conectam, há também aí um fluxo que se faz intercultural em sua maneira de se dar a existir.

Desse modo, a língua portuguesa, quando usada e ensinada a partir das perspectivas dos sujeitos indígenas, seus anseios e demandas, se torna também um instrumento de resistência, suas produções e textualidades ressignificadas em suas práxis, instauram elementos capazes de produzir novos sentidos, “evadas das diferentes falas silenciadas, funciona como uma arma que, através de cada frase ou palavra desacostumada, detona com um certo poder: a língua como instituição” (ALMEIDA, 2009). São movimentos continuamente reflexivos, que deságuam em olhares, escritas, vozes, expressões e linguagens e práticas intercambiadas por ideias de resistência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Editados em Língua Portuguesa, ou bilíngues (em língua nativa e Língua Portuguesa), hoje, os relatos históricos indígenas alcançam um público leitor urbano, cosmopolita, que passa a redimensionar sua própria História pelo olhar indígena. Nasce então uma outra História, paralela àquela celebrada pela colonização europeia, que documenta e discute a ação e a interação dos povos ameríndios no continente” (THIEL, 2014, p. 29).

“O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundo, nas quais as narrativas sejam plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação. É maravilhoso, que ainda existam memórias nas tradições de centenas de povos, seja nas Américas, na África, na Ásia... Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos e experimentação da vida no planeta (...). O planeta é mesmo maravilhoso e é abraçado, em várias tradições de povos ameríndios _ Da Terra do Fogo no Alasca – por uma poética permeada de sentido maternal” (KRENAK, 2019, p. 24-25).

Thiel (2014), destaca a relevância dos relatos históricos indígenas editados em Língua Portuguesa ou bilíngues, realçando que eles alcançam um público leitor urbano e cosmopolita. Isso resulta na reconfiguração da História sob a perspectiva indígena, criando, assim, uma narrativa paralela àquela celebrada pela colonização europeia. Essa abordagem possibilita a documentação e discussão das ações e interações dos povos ameríndios no continente. Por sua vez, o autor Ailton Krenak (2019), nos convida a conceber cartografias e camadas de mundo nas quais as narrativas sejam plurais. Ele enfatiza a importância de evocar diferentes histórias de fundação sem, necessariamente, entrar em conflito. Krenak destaca que as memórias presentes nas tradições de diversos povos, em várias partes do mundo, conferem significado às experiências singulares de cada comunidade em diferentes contextos e nas explorações da vida no planeta. Ele também realça a beleza e o significado maternal presentes em muitas tradições indígenas ao redor do mundo.

Ambos os autores, portanto, convergem na ideia de que as narrativas indígenas têm um valor substancial na redefinição da História e na construção de uma compreensão mais plural e compassiva do mundo. Eles destacam a riqueza das tradições indígenas e o potencial para enriquecer o entendimento das experiências humanas e da relação com o planeta. Essas perspectivas complementares oferecem respostas significativas às questões levantadas no início da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais profunda e inclusiva das narrativas históricas e culturais.

Os povos originários, ainda que dotados de suas línguas, modos de vida, ritos, rituais, espiritualidade, passaram a ser constituídos pelos colonizadores europeus como povos sem fé, sem rei e sem lei.

Ainda que habitassem as terras que hoje chamamos de Brasil, não possuíam brasilidade, no máximo, eram negros da terra. Séculos depois, a constituição Federal de 1988, quer fazer dos povos indígenas “cidadãos brasileiros”. O que esses dois momentos distintos da história do Brasil têm comum? O apagamento das existências e da diversidade dos povos indígenas.

A garantia do capítulo ‘do índio’ na Constituição Federal é reflexo de uma conquista dos movimentos indígenas, que aliados e fortalecidos retomaram suas vozes e a autonomia sobre suas próprias vidas e destino.

A língua portuguesa como língua dominante demarca um ponto da história cuja violência colonial estabelece a instituição de sua hegemonia. No entanto, as línguas indígenas nunca deixaram de existir, embora reconfiguradas por meio de raízes fincadas no tempo, como o é para o povo Pataxó, por meio dos processos de retomada da língua.

No bojo das lutas territoriais a educação escolar indígena se tornou um lugar onde se ancoram outras lutas, é nesse espaço de interculturalidade que nos fortalecemos em nossas ações e por continuidade e (re) existência. Embora a realidade de nossas escolas, em que aqui se destaca, da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, sejam dicotômicas entre aquilo que almejamos e aquilo que é possível realizarmos frente aos mecanismos que possuímos, nos imbuí de uma luta diária.

A problemática aqui apontada, como ponto de partida de nossas confabulações nos conduz a duas vias igualmente reflexivas: de um lado, a do respeito à nossa diversidade cultural e linguística, e a isso se soma também, não apenas a diversidade das línguas maternas, mas, também, a diversidade de nossos modos de falar e conceber escrita, literatura, narrativas de nossos povos.

Do outro, a do uso da língua portuguesa e da escrita alfabética para a potencialização de nossas ações, produções, enunciações e representatividade. Os desafios propostos por uma “língua brasileira”, mediada pelo português, por meio do qual nossas vozes coletivas se tornam escutas.

Para as escolas, sejam elas indígenas ou não indígenas, a urgência de que nossas discussões se ampliem, se encontrando numa força motriz que é antirracista, onde não apenas pela força de uma lei, como é o caso da Lei 11.645/08, possamos assumir nosso papel docente no antirracismo e anticolonialismo.

A Educação Escolar Indígena e a educação indígena são campos de lutas constantes, seja por meio da defesa territorial, do engajamento político, do ativismo dos estudantes indígenas que se engajam cada vez mais cedo nas lutas em defesa de nossos direitos, seja por

meio da autoria, a escola indígena se configura como um espaço extensivo da comunidade e da aldeia.

As práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas do ensino de língua portuguesa na aldeia é um dos caminhos onde pode ser feita uma correlação de proximidade e valorização de aspectos da cultura de cada povo, sendo ela um potencializador das práticas culturais por meio da qual o ensino da língua se conceba como algo que está interconectado com a vida cotidiano dos indivíduos indígenas.

Como exemplo dessa prática, o uso de sequências didáticas pode ser uma boa estratégia para que a língua portuguesa reflita ações emancipadoras e fortalecedoras da luta coletiva. As narrativas orais dos povos indígenas, mitos fundacionais, poéticas ancestrais, configuram um acervo de produções que devem ser usadas como subsídios aos planejamentos de modo que sejam eles os pontos de partidas para a ampliação das discussões levadas às salas de aula. Por outro lado, promover oficinas de escrita criativa em que as muitas escritas dos povos indígenas se conectam. São caminhos e possibilidades para que o ensino da língua portuguesa seja um veículo de fortalecimento das práticas já existentes nas aldeias.

Ademais, a língua portuguesa e a escrita alfabética podem ser compreendidas como esse campo de linguagens possíveis, por meio do qual é possível que sejam desconstruídas ideias genéricas e cristalizadas no imaginário da sociedade não indígena, acerca de quem somos, ou de como devemos ser, a partir de um molde daquilo que construíram historicamente sobre nós. Uma forma de permitir que a flecha seja lançada e fincada nos lugares onde nossas vozes não alcancem, que nossas escritas ressoem, que nossos cantos vibrem, que nossos maracás caçoem de e que nossa existência esteja carregada de ancestralidade.

Fecho essa etapa do diálogo, apontado para os caminhos possíveis, cujas vozes memoriais se imortalizem, e possam dizer quem somos, mas, também, quem e o que não somos, que aponte para nossas histórias, mas que diferente de outros tempos, elas sejam contadas por nós, nas muitas linguagens e línguas que somos capazes de “cortar”.

O QUE É SER ÍNDIO PRA VOCÊ?!

Índio, esse termo genérico que não diz quem sou
É o mesmo termo que tenta dizer o que eu sou
Mas o que é ser índio pra você?
Essa marca estereotípica que me acompanha aonde vou.

Minha pele, meu cocar, meu colar ou minha língua?
O meu traje, o meu canto, minha pintura ou minha sina?
Ser indígena afinal, neste contexto atual
Revela a face de uma violência colonial que não termina

Mas o que é ser índio pra você?
 É estar na minha aldeia, entoando o meu awê?
 Ou é estar na retomada que tu dizes não ser nada
 Além de um desejo constante de ser dono dessas terras
 Além de um querer incessante de afundar as caravelas
 Além de um olhar delirante, de territorializar
 Quem afinal disse quem sou
 Não foi o eu que me habita
 Mas o seu desejo insano de a mim colonizar

Se ser índio pra você
 É uma história mal contada
 Não se refira a mim
 Como imagem cristalizada
 Não me enquadre em seu desejo
 De me tornar invisível
 Nem tente me definir
 Por padrões desse seu nível
 O que é ser índio pra você
 Não diz nada sobre mim
 Diz apenas da imagem
 Que convém que seja assim
 Não sou índio, mesmo indígena
 Sou Pataxó e outros mais
 Sou povo, multiplicidade
 E esse índio inventando
 Não é a única verdade
 (PESCA,2020 p. 23)

Diante das reflexões desses autores, é imperativo reconhecer a importância de romper com estereótipos e representações simplistas que muitas vezes cercam a ideia do que é ser "índio". As vozes dos povos indígenas, suas memórias, suas histórias e suas linguagens são ricas e diversas, indo muito além de estereótipos superficiais.

A pergunta "O que é ser índio pra você?" ressoa como um chamado para uma compreensão mais profunda e respeitosa da identidade indígena. Ser indígena não se resume a um conjunto de características visíveis, mas abrange uma herança cultural, uma ligação com a terra e uma história de resistência. O autor nos alerta sobre a persistência da violência colonial, que continua a moldar percepções e ações.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que ser indígena é uma experiência complexa e multifacetada, que não pode ser reduzida a estereótipos. Cada comunidade, como os Pataxó e outros, carrega suas próprias tradições, línguas e histórias. Portanto, ao invés de impor nossa própria definição do que é ser indígena, devemos ouvir as vozes das próprias comunidades, respeitar sua autodeterminação e aprender com suas experiências.

É assim que encerramos este diálogo, cientes de que as narrativas indígenas são um convite para a compreensão, a diversidade e a valorização das identidades culturais. Que essas vozes sejam ouvidas, respeitadas e celebradas, e que possamos caminhar em direção a um

mundo mais inclusivo, onde a riqueza da multiplicidade cultural seja reconhecida como um patrimônio compartilhado por todos.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e perspectivas. 36ª Reunião da Anped, Goiânia, 2013.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCELA, Francisco. **História dos Pataxó no Extremo Sul da Bahia**: Temporalidades, Territorializações e Resistências, ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII. V1: n.2 Jul: dez. 2020. p. 1.

CÉSAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril**: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha, Edufba, Salvador, 2011.

CÔRTEZ, Clélia. **Educação Escolar Indígena**: resistência ativa e diálogos interculturais. Salvador: Editora Edufba, 2023.

DANNER, Francisco Leno; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária**: reflexões desde a literatura indígena brasileira. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 22/1, p. 59-74, 2020.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Vozes, 1988.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *Escrita indígena*: registro, oralidade e literatura: O reencontro da memória in DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; (orgs.) DANNER, Fernando. **Literatura Indígena brasileira contemporânea**: Criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

PESCA, Adriana. **Artesanias Indígenas de uma escrita-abraço e seus transbordamentos**. Memorial Crítico-reflexivo, defesa de mestrado, Universidade Federal do Sul da Bahia

(UFSB), Programa de pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER), Porto Seguro, BA, 2021.

Povo Pataxó. **Inventário Cultural Pataxó: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia.** Bahia: Atxohã / Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

REGO, André de Almeida. **Trajetórias de vidas rotas: terra, trabalho e identidade indígena na província da Bahia (1822-1862).** 2017.

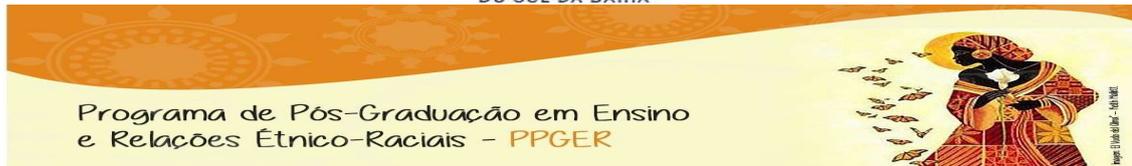
SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 1. edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Paulo de Tássio. **As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.** Dissertação, Universidade Federal de Sergipe – UFS - Programa de pós-graduação em educação, Mestrado em educação, Sergipe, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** [Trad. Roberto G. Barbosa]. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANEXO I – FORMULÁRIO PARA PESQUISA



FORMULÁRIO PARA PESQUISA DE MESTRADO

TÍTULO DA PESQUISA:

“LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUA BRASILEIRA”?

Os desafios do Ensino de Língua Portuguesa na Escola Indígena Pataxó Barra velha

MESTRANDA: Ednajara Pesca de Jesus Deocleciano

Prezados estudantes, o presente questionário visa realizar um levantamento de opiniões que servirão de dados para compreendermos se existem desafios no Ensino de Língua Portuguesa para os estudantes indígenas da Escola de Barra Velha e, de que maneira são realizadas as ações pedagógicas de ensino dessa disciplina em sua escola, de modo a podermos, através da pesquisa em destaque, contribuir com possíveis propostas ou ações colaborativas.

Para tal, peço que respondam ao questionário tendo como base a experiência que possuem como alunos desta escola durante o seu percurso formativo e da sua relação com o ensino da Língua portuguesa na escola indígena Pataxó de Barra Velha.

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

1º) Durante o seu processo de formação escolar, como foi o seu desempenho no componente de Língua Portuguesa?

2º) Com qual processo do ensino de língua portuguesa você mais se identifica: leitura, escrita e produção, interpretação, gramática? Diga por quê:

3º) Como acontece o ensino de Língua Portuguesa na sua escola?

4º) Você costuma ter dificuldades com o ensino desta disciplina? Quais?

5º) Nas aulas de Português você estuda mais:

literatura gramática produção textual Interpretação textual

6º) Em qual desses elementos você considera ter melhor desempenho?

Literatura Uso da gramática Produção textual interpretação textual me desempenho bem em todos

7º) Em qual desses elementos você considera possuir mais dificuldades?

Literatura Uso da gramática Produção textual interpretação textual Não possuo dificuldades em nenhum

8º) Como são as aulas de gramática?

A gramática é estudada no texto ?

As regras são estudadas separadas do texto.

As regras gramaticais são estudadas nas redações produzidas pelos alunos.

8º) Você considera importante o estudo da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

9º) Como acontece a leitura durante as aulas de língua portuguesa na sua escola? Quais gêneros textuais você mais tem contato durante as aulas?

9º) Você percebe no ensino de Língua Portuguesa na sua escola características específicas da educação escolar indígena? Fale sobre:

10º) Considera importante que os sujeitos indígenas utilizem o uso formal da língua portuguesa? Explique sua resposta:

11º) Considera que o ensino da Língua Portuguesa em sua escola precisa ser melhorado para tornar seu uso cotidiano melhor? Explique o porquê:

12º) Como acredita que deve ser o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas? Apresente suas sugestões:

13º) Como você faz uso das habilidades do ensino da língua portuguesa em seu cotidiano na aldeia e fora dela?

**ANEXO II - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA VELHA**

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Qual a sua formação profissional?
- 3) Há quanto tempo você leciona ou lecionou a disciplina de Língua Portuguesa?
- 4) Quais principais dificuldades você encontra ao lecionar essa disciplina?
- 5) Você considera que os alunos têm um bom desempenho nesta disciplina?
- 6) O ensino de Língua Portuguesa na sua escola atende as especificidades da educação escolar?
De que maneira?
- 7) Na sua opinião o que é necessário para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais interessante e funcional para os alunos?