A TEMÁTICA INDÍGENA NO NORDESTE

Limites e possibilidades para o campo educacional

MONTEIRO, Eliana de Barros[1]

Resumo: No presente artigo, traremos reflexões fruto de uma pesquisa de doutorado em Sociologia, cujo objetivo foi entender práticas discursivas em torno da temática indígena no Nordeste brasileiro, em diferentes culturas escolares. Tomando o campo de observação no plano das políticas voltadas para a Lei 11.645 e no projeto de Educação Diferenciada dos povos indígenas, a pesquisa foi realizada, a partir de um olhar socioantropológico, na região do Vale do São Francisco, entre os estados de Pernambuco e Bahia. Buscando no pensamento decolonial chaves de interpretação para refletir sobre os modos pelos quais os povos indígenas vêm sendo representados no campo educacional, e, ao mesmo tempo, reconduzindo estruturas de reconhecimento, a partir do contexto intersocietário, identificamos estruturas organizativas da colonialidade de poder e de saber nos contextos investigados, assim como movimentos de ruptura destas colonialidades, de mecanismos de (re) elaboração discursiva e expressões da interculturalidade.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Educação. Interculturalidade. Pensamento Decolonial.

Abstract: In this article, we intend to make some notes from the Sociology doctoral research, which aimed to understand discursive practices about indigenous people in Northeast of Brazil, in different school cultures. Observing policies of the Law 11.645 and the Differentiated Education indigenous project the research took place throw a socio-anthropological view, in the region of Vale do São Francisco, between the states of Pernambuco and Bahia. Searching in the descolonial perspective interpretative keys to think about the ways indigenous people are being representated, as well, bringing back structures of recognition, we identified organizational structures of coloniality of power and knowledge in the investigated contexts, as well breaking movements of these colonialities, through mechanisms of discourse changes and expressions of interculturality.

Keywords: Indigenous People. Education. Interculturality. Decolonial Thought.

[1] Doutora em Sociologia UFPE. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: eliana.debarrosmonteiro@gmail.com

> *(...) Precisamos que as escolas contem a verdadeira história e não mais aquela história colonizadora que a gente vê ainda no século XXI nos livros didáticos, principalmente nos espaços onde não deveria está acontecendo, que é no espaço educacional.*
>
> Edilene Bezerra Pajeú, liderança do povo Truká

A sociedade brasileira, como um todo, e sob muitas óticas, engessou o indígena num tempo parado, idealizado sob a face do bom selvagem, ou da visão idílica do paraíso (Chauí, 2004, Souza Lima, 1995). Sabe-se, desse modo, que as culturas, bem como os movimentos políticos indígenas, ainda são pouco, ou não conhecidos, nem valorizados pelas sociedades regionais, e nacional, o que condiciona a conservação da imagem simplista sobre a realidade dos povos indígenas. Tanto o passado quanto o presente dos povos indígenas ainda permanecem pouco acessíveis, tornando o conhecimento sobre suas realidades, reduzidos a elementos folclóricos da cultura e vida econômica, por exemplo, sem termos uma dimensão mais intercultural de suas vivências e perspectivas ou cosmologias.

Estas lacunas, embora estejam sendo preenchidas sob diversos aspectos e óticas – o que busco evidenciar – ainda deixam um grande espaço vazio, isto é, uma não prática ou diálogo cultural, social e político entre os povos indígenas e não indígenas. Estas lacunas aparecem de formas diversas, traduzindo a "temática indígena" de maneira estereotipada, simplista e folclórica.

Em pesquisa realizada sobre narrativas e práticas pedagógicas sobre os povos indígenas, no contexto das Licenciaturas no Rio Grande do Sul, Iara Bonin (2007), analisa textos e imagens produzidos por estudantes, em momentos de formação e a partir da intervenção da pesquisadora, e conclui que:

> A temática indígena entra em cena, ora como tema transversal, indicado em Parâmetros e Diretrizes oficiais, ora como conteúdo formal inscrito no capítulo sobre a História do Brasil e na data comemorativa do "Dia do Índio" (Bonin, 2007, p. 59).

No tocante ao debate sobre as ações pedagógicas voltadas à produção de conhecimento e à formação do futuro professor que trabalhará com o tema das relações étnico-raciais, muitos passos ainda devem ser dados. Rosana Batista Monteiro (MEC,

2006) aponta que é bem recente o interesse no estudo sobre a relação entre educação e a problemática das relações étnico-raciais. Menor ainda é a produção que reflete sobre o processo de formação de professores e o trabalho pedagógico voltado ao tema. Mesmo com as mudanças constitucionais e a inserção de novas políticas educacionais, somadas às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora destaca que estas "... parecem não ter provocado mudanças significativas no que se refere às questões étnico-raciais" (2006, p.129). Ela reforça seus argumentos com base em reflexões de outros pesquisadores, que apontaram para uma necessidade de um maior aprofundamento teórico na discussão sobre as questões étnico-raciais, tendo em vista que é possível perceber que em alguns espaços persiste uma reprodução de muito preconceito e intolerância, com relação às populações tradicionais, de uma maneira geral. Como ressalta Maria Aparecida Bergamashi (2012),

> Nesse movimento, evidenciam os limites que a sociedade não indígena tem em constituir um patrimônio para a interculturalidade, pois conquanto se percebam tênues movimentos nas práticas escolares e acadêmicas, ainda estamos aquém do necessário para dialogar dignamente *com* [grifo meu] os povos indígenas (2012, p. 70).

A partir das reflexões do pensamento decolonial, torna-se patente pensar sobre o universo ainda presente de colonialidades de poder e de saber (Quijano; Lander, 2005), que operam em algumas frentes do campo educacional, quando tomamos a temática indígena neste conjunto. Ao mesmo tempo, é inegável reconhecer o cenário de mudança revelado por esforços sociais de toda sorte, configurado por ações e políticas educacionais que tratam do debate no campo educacional, sobre *diversidade, relações étnico-raciais* (Gusmão, 2008, 1997; Candau, 2012, 2011), e dentro do que se convencionou chamar de "temática indígena" na escola (Funari, Piñon, 2010; Lopes, Grupioni, 1996).

Nas últimas duas décadas, podemos ter como exemplo destes processos, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s), "que reservaram um lugar central, como tema transversal, à noção de pluralidade cultural" (Scott, 2009, p. 16). Neste cenário, vamos encontrar mudanças em políticas educacionais que passam a abordar a questão da diversidade e da pluralidade étnica e cultural no currículo escolar, assim como a adotar as políticas de ações afirmativas como formas a garantir acessibilidade de grupos étnicos à educação formal, repensando o sentido dado às ideias

de escola e de cultura escolar. Questões relevantes são suscitadas, quando pensamos o campo educacional num sentido amplo, e nas possibilidades de leitura socioantropológica do campo educacional, e os limites e possibilidades que abarcam o universo da Educação Diferenciada e das mudanças promovidas com a Lei 11.645/08[2].

As políticas educacionais voltadas para a educação *Específica*, *Diferenciada* e *Intercultural*, ainda passam por barreiras de incompreensão por parte dos sujeitos que as fazem, entre trâmites da burocracia e a prática institucional. Com relação, por exemplo, à própria concepção de escola e ensino que existe na educação escolar indígena, percebe-se a perpetuação de velhos mecanismos incutidos na prática do Estado, que nem sempre repercutem em ações pedagógicas reflexivas sobre o sentido e a prática das ideias de diversidade e de interculturalidade (Bergamashi, 2012, Cohn, 2005).

Quando transpomos o debate sobre as questões étnico-raciais e culturais na educação para o plano da ação pedagógica, vemos que muitos desafios ainda devem ser superados com relação ao racismo e etnocentrismo, tão vivamente praticados no cotidiano de diferentes culturas escolares. E, quando particularizamos o olhar sobre este mosaico de mudanças, e adentramos em contextos diferenciados de construção do saber, seja na observação de ações pedagógicas específicas ou na reflexão sobre os processos de formação de professores/as, algumas questões se fazem necessárias para se entender quais dimensões reais e sobre quais povos e realidades indígenas não indígenas falamos.

Sugerindo que a escola é um espaço não só de reprodução das diferenças e das desigualdades sociais, mas opera como possibilidade para a transformação social, busca-se elucidar contextos em que a 'temática indígena' opera mais que uma temática abordada, mas numa aproximação mais radical, mais intercultural e que pode contribuir para outras construções e compreensões das realidades identitárias indígenas,

[2] A Lei n. 11.645, homologada em março de 2008, decreta a obrigatoriedade da mudança no sistema educacional formal, com relação ao conteúdo didático abordado nas escolas públicas e privadas sobre a realidade indígena contemporânea.

estimulando outros modos de formações discursivas na construção do saber pedagógico aí emergentes.

No Sertão de Pernambuco, região semiárida do Nordeste brasileiro, encontra-se uma face deste cenário de mudanças e é nele que buscou-se entender possibilidades e limites desta construção, tomando a Etnografia das práticas discursivas de atores indígenas e não indígenas, como caminho para entender a dimensão ampla da "temática indígena", envolvendo aspectos que vão, desde o debate sobre a diversidade e interculturalidade nas escolas, ao protagonismo dos povos indígenas, na ampla atuação pelo projeto de Educação Diferenciada e Intercultural. Entre os diferentes contextos que abrangem a educação formal indígena e não indígena, como tais políticas vêm dando conta de tal complexidade, numa dimensão mais contextualizada?[3]

Para chegar a algumas respostas, buscou-se compreender percepções que professoras/es estudantes, possuem da "temática indígena" enquanto conteúdo pedagógico, mas também, como a partir de um dado cenário social intersocietário, torna-se possível observar outros referenciais que vão além do tratar a "temática indígena" enquanto um conteúdo compartilhado, simplesmente. Ou seja, quais formações discursivas sobre a temática indígena no âmbito da construção do saber escolar, vêm sendo percebidas e postas em prática enquanto conhecimento pedagógico? A intenção foi de identificar a dimensão mais interativa dos processos de identificação da diferença que indicam uma reconfiguração no olhar sobre os povos indígenas no Nordeste. Um olhar, portanto, que buscou trazer para o centro da análise a questão da *diversidade* e das *relações étnico-raciais* na educação. Assim, questionou-se, como pensar nas culturas escolares nos termos da interculturalidade, a partir de reformulações nas políticas educacionais que versam sobre a temática indígena?[4]

[3] Neste artigo trarei parte das discussões desenvolvidas na tese de Doutorado em Sociologia, defendida em Novembro de 2014, no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, sob orientação do Professor Dr. Paulo Henrique Martins e co-orientação da professora Dra. Vânia Fialho. A pesquisa foi subsidiada pelo Programa de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES.

[4] Maria Aparecida Bergamashi (2012, p. 61), a partir do estudo sobre o modo como os povos indígenas são representados na escola e na sociedade, de modo geral, lança a questão, "(...) Que patrimônio temos constituído para a interculturalidade?". Com relação aos elementos que possibilitam o conhecimento das realidades dos povos indígenas, Bergamashi indica que o protagonismo indígena no contexto desta

Neste artigo, portanto, além de trazer um embasamento no pensamento decolonial, as leituras da Antropologia e da Educação foram essenciais para aproximar-me da configuração "intersocietária" (Pacheco de Oliveira, 2011, 2004), que comporta a região do Vale do São Francisco, onde há um fluxo constante de etnicidades e, também, de silenciamento, com relação ao reconhecimento dos povos indígenas na região. É fácil identificar o desconhecimento e até estranhamento, com relação às realidades indígenas no Nordeste, ou, ao menos, com relação às formas como estas realidades indígenas são/foram construídas etnologicamente. Um dos efeitos do processo histórico do que Darcy Ribeiro chamou de "desindianização" e "caboclização" foi sem dúvida a segmentação das identidades, mesmo que, de certa maneira, esta "presença indígena" (Pacheco de Oliveira, 2011) permaneça em níveis distintos, nas narrativas discursivas dos sertanejos, ao passo que também se revela nos "contra-discuros" dos grupos indígenas territorializados e que se associam a um processo de luta política de resistência por todos estes séculos.

A pesquisa identificou que as pessoas possuem uma ideia estereotipada de índios, ao mesmo tempo em que reconhecem, em alguma medida, elementos de uma "origem" e de uma natividade, que de forma alguma pode ser vista de maneira essencializada, mas construída e reelaborada na profusão constante das relações sociais e identitárias. Reflexos de um movimento de "etnificação"? A pesquisa mostra que sim, mas também de quebra de representações sociais que cada vez mais vem se mostrando gastas para um imaginário social cada vez mais multi localizado e globalizado.

A Antropologia no debate sobre os povos indígenas no Nordeste

A partir da década de 1970 pesquisadores de alguns eixos acadêmicos passaram a pensar sistematicamente a questão indígena no Nordeste, através de seus órgãos de

construção é a maior garantia de vivência da interculturalidade, mas ainda um desafio perante às concepções eurocentradas presentes nos mais diferentes espaços.

pesquisa e de atores do campo indigenista, representado por missionários, ativistas, entre outros. Segundo afirma João Pacheco de Oliveira,

> É a partir de fatos de natureza política - demandas quanto à terra e assistência formuladas ao órgão indigenista que os atuais povos indígenas do Nordeste são colocados como objeto de atenção para os antropólogos sediados nas universidades da região. [...] Em lugar de definir suas práticas por diálogos teóricos, operam mais com objetos políticos ou ainda com a dimensão política dos conceitos da antropologia (p. 18) A unidade dos "índios do Nordeste" é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, enquanto conglomerado histórico e geográfico (2004, p.19).

A antropologia histórica lançada pelo estudo dos povos indígenas no Nordeste, busca atualizar a "etnologia dos índios misturados" de forma crítica e trazendo os conceitos de "territorialização" e de "etnicidade" para o debate contemporâneo sobre a questão indígena (Grunewald, 2008; Fialho, 2005; Pacheco de Oliveira, 2004). Estes pesquisadores recompuseram o percurso de etnicidade dos grupos indígenas, nos contextos de emergência e reemergência étnicas, ocorridos especialmente durante todo o século XX e atualmente.

Como nos propõe Aníbal Quijano (2001), a heterogeneidade de estruturas pertencentes à intersubjetividade dos encontros e desencontros sociais, gerados na colonização latino-americana, não reduziram a possibilidade de novas identidades se configurarem na história. No entanto, o conhecimento acerca destes encontros sociais, como por exemplo, no Nordeste brasileiro[5] - o que ratifica o termo dado a sua tardia antropologia periférica (Pacheco de Oliveira, 2004) -, foi por muito tempo mantido à margem do discurso oficial da História de construção da Nação. No plano do senso comum, a 'sociedade nacional' estabeleceu uma não relação com os povos indígenas, traduzindo como 'temática indígena' o que se solidificou enquanto "semióforo" do imaginário social, de uma ideia de índio parada no tempo e cristalizada sob diferentes aspectos. No entanto, há de se considerar os silenciamentos por parte do discurso oficial, entendendo que sempre houve contra-discurso, conflitos, dispersões, *descimentos*, fugas, aprisionamentos, alianças, negociações, enfim, processos amplos de

diferenciação, posicionalidade da diferença entre índios e não índios. E é por isso que o Sertão do São Francisco é uma região cuja atmosfera resvala em confluências e dissonâncias identitárias, em que operam diferentes cosmologias e epistémes. Esta é uma realidade que, contraditoriamente ao discurso homogeneizador, se apresenta diferente no imaginário da população interiorana, que sempre estabeleceu relação com os povos indígenas e contra os quais estabeleceram conflitos, mesmo embora deva-se considerar as descontinuidades históricas pelas quais passaram as populações indígenas.

Por isso seria cair em profundo erro, acreditar que a tal assimilação acarretou no desaparecimento desta diversidade e desta diferença. É fundamental pensar que as teorias raciais permitiram um apagamento no campo acadêmico sobre o atento as diversidades étnicas dos povos indígenas. A colonialidade de saber se desmembrou na Educação brasileira, tão fundamentada nos nortes franceses de "igualdade", em que se prevaleceu a homogeneização dos valores e dos saberes europeus na institucionalização do campo educacional no Brasil, como assinala a socióloga Silke Weber (2011). Uma espécie de epistemicídio constante, aliado à colonialidade de poder. É como ressalta Catherine Walsh, quando fala da necessidade de pormos em prática a interculturalidade crítica; há que se reconhecer a dominação estrutural que perpassa por certas instituições. Ainda mais, não basta, assim, exercer a interculturalidade funcional, que termina por manipular a repetição da ordem das coisas, neste estágio de colonialidade.

Na presente investigação, portanto, considerou-se a presença, a ambiguidade e heterogeneidade dos discursos, contra-discursos e as "vozes" que trazem elementos para pensar sobre a temática indígena e a interculturalidade como categorias aproximativas, se não complementares, de análise. Esta presença heterogênea pode ser revelada tanto na leitura da experiência dos povos indígenas, no contexto de suas lutas e defesas de agendas e propostas do "movimento indígena", quanto nos contextos sociais em que operam as políticas educacionais, entre diferentes atores e contextos das culturas escolares. Aí vejo os indígenas como protagonistas de seus processos sociohistóricos, o movimento indígena no acionamento com/contra o Estado, numa constante construção de heterogeneidades discursivas de "diferenciação" (ou negociação), "posicionalidade", "identificação" (Hall, 2000, Mainguenau, 1997).

O processo de assimilação, embrutecido pela imposição econômica, fez silenciar muitas práticas étnica e historicamente referenciadas por estes grupos. O suposto desconhecimento, no entanto, quando acionado, parece sair de uma certa letargia de produção de sentido e abre um leque de possibilidades interpretativas sobre os povos indígenas na região.

E o campo educacional, o que têm a ver com isso?

Entre as "estruturas institucionais", ilustramos a escola enquanto espaço de sociabilidade, de prática da alteridade, de construção de saberes, de formação de normas de conduta e de criação do senso comum a partir do agenciamento da comunicação entre os sujeitos. A escola traduz-se como um importante campo de socialização e de construção cognitiva (Bourdieu, 2005) e nos permite aproximarmos de diversos contextos sociais e culturais, tendo em vista a ampla capacidade de receber pessoas com histórias de origem diversas. Como espaço reprodutor do conhecimento, dos saberes e das normas sociais, também pode ser um espaço de reprodução das relações de poder, privilegiando certos tipos de discursos, disciplinarizando o olhar para apenas uma relação de ensino-aprendizado, e ainda, limitando as possibilidades de vivências dialógicas na cultura escolar.

Da mesma maneira, a institucionalização do conhecimento pedagógico foi evidenciada como ideal de conquista à prática da democracia e do exercício da cidadania (Giroux, 1999), como instrumento de geração de novas disponibilidades sociais (Wallerstein, 2007), à inclusão da sociedade numa cadeia de produção de conhecimento, que Wallerstein indica como sistemático e secular.

E quando enxergamos mais além e percebermos a educação formal, ou seja, aquela que é atribuída pelo Estado ou supervisionada por ele, num cenário complexo e anti-sistêmico (Freire, 1997), no processo de construção da alteridade social, compreendemos que a construção do sujeito pedagógico fará parte da própria gerência e manutenção da ordem social e do seu saber articulado (idem, 1997). Dessa forma, como apontam os que

apostam no sentido da pedagogia crítica (Torres, 2001, Giroux, 1999, Freire, 1997), não se pode pensar a educação e a prática pedagógica como um conjunto alheio à estrutura de ações do Estado e logo, do seu caráter político. A pedagogia crítica vem para estabelecer uma nova leitura da realidade educativa, estando vinculada diretamente ao sentido da prática democrática e representando, conforme demonstra Carlos Alberto Torres,

> (...) Más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, (ya que) trata de establecer nuevas fronteras morales y políticas de lucha emancipadora y colectiva (Torres, 2001, p.38).

É neste sentido que a cultura escolar e as relações sociais que aí se estabelecem no campo educacional, lançando vínculos sociais que transcendem o espaço da escola e são responsáveis pela formação de identidades individuais e coletivas, onde os sujeitos gerenciam suas noções de senso comum, seus valores culturais e marcam suas diferenças, por meio da construção do saber que é comunicado e do discurso que o representa.

A Educação tem se representado num conjunto de dilemas e de contradições por estar permeada pela normatividade organizativa das instituições, pelo comportamento homogeneizador do discurso pedagógico vivido e materializado, ao mesmo tempo em que traduz um espaço praticado da alteridade subjetiva, que constrói em si a realidade educativa (Gusmão, 2012; Candau, 2010). A produção de conhecimento crítico se faz, portanto, com os contra-discursos, ou seja, com a perspectiva diferenciadora. Refletir, pois, sobre um cenário crítico de reconstrução do conhecimento, é pensá-lo na trajetória de contra-discursos, onde prevalecem as ideias de identidade étnica, a cultura, a história e o saber localizado de grupos sociais que vem sendo excluídos dos processos de construção de discursos.

Rupturas e ressignificações da temática indígena: etnografando práticas discursivas

Ao propor a investigação na região sertaneja de Pernambuco, pensando a prática docente acerca da temática indígena, criaria um vácuo analítico se não atentasse para

seu contexto empírico, onde encontramos as Terras Indígenas e tantos outros grupos e povos tradicionais. Dessa forma, tomei como objetivo perceber a temática indígena no campo educacional, abrangendo meu olhar para contextos e experiências de culturas escolares indígenas e não indígenas. Não atentar para estes sujeitos, a meu ver, caracterizaria uma falta de aceno à construção social em curso dos povos indígenas, no protagonismo de ações referentes à sua presença nas culturas escolares e nos conteúdos pedagógicos nelas presentes.

Apesar de não querer propor um estudo comparativo, foi perceptível identificar realidades bem diferentes, ainda mesmo que dentro de práticas pedagógicas com metodologias por vezes similares. Fica claro identificar que a temática indígena trabalhada enquanto conteúdo pedagógico na escola dos não índios em nada se aproxima com a realidade intersocietária desta região do estado, o que nos dá a necessidade de pensar a revisão no olhar pedagógico acerca dos conteúdos pedagógicos do campo educacional.

Foi neste percurso de construção da pesquisa que identifiquei a categoria "interculturalidade" para pensar nas possibilidades de reflexão sobre a temática indígena, através da busca pela compreensão das articulações presentes nas práticas discursivas, que tanto operam na ruptura de representação, quanto na (re)ordenação destas, e de inclusive, pensar numa possibilidade de ampliar o conceito de interculturalidade, o entendendo enquanto prática discursiva polissêmica. Atentando a estas práticas, é preciso identificar, segundo Dominique Maingueneau (1997), não o ordenamento do discurso, mas sim, como os sujeitos constroem seus lugares de enunciação com base nos acionamentos de diferenciação, como o sujeito "...constrói a cenografia de sua autoridade narrativa" (Maingueneau, 1997)

Estive presente no que chamo de "culturas escolares", tanto do contexto indígena, quanto do contexto não indígena, bem como estive também além do espaço escolar em si. Da mesma forma, é importante sinalizar a diversidade de professores, com diferentes níveis de formação e em diferentes contextos de atuação que foram interlocutores da pesquisa. Tive interlocutores professores, cuja prática docente observei e de cujo contexto de formação participei e no qual foi possível a construção de dados, levando

em conta que, mesmo sendo estudantes neste contexto, já atuam há bastante tempo na rede de ensino básica de escolas municipais e estaduais de Petrolina e Bahia. Fundamental, neste aspecto, é considerar que o contexto de formação me possibilitou acessar um dado momento de produção discursiva em reelaboração, possibilitando ainda mais o olhar para eventos de ruptura e reconstrução acerca da temática indígena, cuja abordagem por vezes fica tão condicionada às situações e eventos específicos. Considerei, assim, esse ambiente, além do da prática docente em si, como um importante cenário de observação e análise de categorias como "diferença", "diversidade", e quais as compreensões destes professores com relação à temática indígena neste conjunto.

Situei meu campo, basicamente, nas cidades de Petrolina e em Cabrobó, na T.I. Truká e a partir de uma experiência de docência em curso de formação de professores de municípios do norte baiano. Apesar de ser importante situar estas localizações, prefiro identificar a experiência empírica em "entre-lugares", como sinalizou Marc Augé (1999), para pensar as práticas sociais discursivas por mim analisadas, já que a análise foi tecida num conjunto de diferentes situações sociais observadas e onde a temática indígena foi suscitada.

De acordo com as falas observadas em ações pedagógicas e nos grupos de discussão, pude identificar categorias temáticas (ausentes e presentes no discurso), e que serão mais à frente descritas e analisadas. Estas aludem ao debate sobre a temática indígena e em termos específicos, ao intercultural e à interculturalidade. Estas referências temáticas aparecem nas práticas sociais discursivas e aqui retrato-as enquanto sentenças, frases, palavras, que são carregadas de sentido e pautadas, tanto numa ordem discursiva prévia e pré-determinada, mas também livres à constituição e à mudança, ou, em termos de Maingueneau, livres à *heterogeneidade* (Maingueneau, 1997). À esta heterogeneidade atribuímos os diferentes contextos e linguagens que fazem possível a formação discursiva e seus contextos de *identificação*, *diferenciação* e *posicionalidade/situacionalidade* (Hall, 2000).

Desse modo, por querer ir além da análise do conteúdo das representações sociais sobre os povos indígenas, mas bem, situar o lugar em que novas elaborações vêm sendo

construídas, procurei situar meu campo empírico fora do contexto em que a temática indígena fosse inevitavelmente trabalhada, tal como no oficial Dia do Índio, 19 de abril. Esta vontade se deu por querer desassociar o caráter estigmatizante que esta data carrega no imaginário escolar e da sociedade como um todo. Por isso, contrariamente ao que foi esperado por algumas professoras da escola estadual em que realizei a pesquisa, sempre deixei claro que meu interesse estava em ver como a temática indígena estava sendo trabalhada de "modo transversal" na escola. Este posicionamento me rendeu interessantes questões, que terminei por situar uma outra estrutura de estigmatização existente na prática docente, mesmo sob o efeito do atento à diversidade e as novas exigências do Estado, em trazer o debate sobre as relações étnico-raciais. Isto é, mesmo ficando "longe" do caricatural e folclórico Dia do Índio, minha observação me levou a identificar um índio revisitado, porém dentro de um novo modelo homogeneizante, mesmo dentro de certos parâmetros que indicam o reconhecimento da diversidade, num "caldo de culturas"[6].

Foi importante resgatar, nos registros etnográficos, os elementos narrativos mais densos que correspondam à problematização aqui trazida. As categorias presentes em cada *corpus* de análise construído correspondem aos elementos que traduzem a disposição das formações discursivas com relação à percepção sobre a temática indígena compartilhada por professores/as e estudantes, a partir de diferentes fontes de enunciação deste discurso.

Desse modo, no contexto da formação docente, divido minha análise em duas sessões, sendo a primeira traduzida por um momento de contato inicial com a temática indígena e onde elementos de um "senso comum compartilhado" são observados. É nesta seção, inclusive, que o olhar acerca do índio como parte da história ainda se apresenta nebuloso por parte dos estudantes, transparecendo certa perspectiva historicista, porém restrita ao que se entende comumente como "pré-história". Além disso, foram nesses momentos que estereótipos relativos aos índios estiveram mais

[6] Esta expressão está presente em um dos livros didáticos trabalhados no Sétimo ano da Escola Estadual investigada, na cidade de Petrolina (PE).

presentes nas falas dos interlocutores, e onde identifico a presença mais forte de discursos instituídos, a presença da ordem discursiva.

Ao mesmo tempo, e numa segunda perspectiva de análise, situo meus interlocutores no processo de rupturas e reelaborações com relação à temática indígena, sendo perceptível um interesse despertado pela atualidade dos povos indígenas, no contexto do debate sobre diversidade e relações inter-étnicas, das particularidades e onde a temática indígena no Nordeste é revelada. Revelada sob diferentes óticas, que analiso também como parte de uma reelaboração que está em curso e que pode contribuir para novos olhares pedagógicos, num sentido intercultural.

A pesquisa revelou que a temática indígena reproduzida, tanto nos contextos escolares não indígenas, quanto indígenas, possui o mesmo componente de colonialidade de saber, onde prevalece o índio imaginário e estereotipado. No entanto, foi possível observar que a prática pedagógica na escola da comunidade indígena Truká se configura de maneira diferenciada, dadas suas dimensões étnica e intercultural.

A questão da interculturalidade no contexto da prática social docente indígena se dá em duas esferas: na própria dimensão intercultural, mediada nas relações sociais de estudantes e professores/as, e a esfera da interculturalidade enquanto dispositivo da etnicidade dos professores indígenas, quando defendem o projeto político pedagógico por uma Educação Específica, Diferenciada e Intercultural, sendo uma das bandeiras políticas mais atuais, o reconhecimento da categoria de "professor/a indígena". Aí analiso a interculturalidade num campo de disputa (Restrepo, 2010).

Em todos os cenários da pesquisa foi possível me utilizar das categorias analíticas de Stuart Hall (2010) de identificação e diferenciação, nas quais operam formas de negociação, posicionalidade e situacionalidade das identidades. Com isso, foi possível compreender o jogo múltiplo de linguagens acerca da temática indígena, ativado por atores sociais indígenas e não indígenas e entre as quais é possível identificar elementos de uma colonialidade de saber, ao mesmo tempo de ruptura destes elementos, por meio de reelaborações e contra discursos. Me atenho a uma noção de *diferença* que põe em cena processos de identificação e diferenciação com relação à temática indígena. A diferença que tanto é solapada no universo homogeneizante de determinadas culturas

escolares, como a diferença que é acionada quando aliada aos mecanismos de reconhecimento de identidades, de raças, de papéis sociais, de direitos.

Se pensarmos que os interlocutores da pesquisa, índios e não índios, vivem em contextos intersocietários, de confluências conflitivas e ao mesmo tempo harmoniosas, ora patentes, quando das lutas e ações coletivas da etnicidade, ora silenciadas sob a ótica do falso exotismo, da estereotipização e estigmatização ainda presentes, como se viu, em diversos meandros do universo social investigado, é possível, então, pensarmos na possibilidade de situar outras maneiras de se conhecer os povos indígenas no Nordeste, buscando elementos para uma prática pedagógica pautada na interculturalidade.

Dentro da perspectiva metodológica da análise das práticas discursivas da etnografia utilizada como ferramenta de todo o percurso do campo, entende-se que estas representam a "linguagem em ação". E o que é a linguagem em ação? Segundo Spink (1999), este termo significa as maneiras a partir das quais as pessoas produzem seus sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. E de que constituem as práticas discursivas? Também seguindo a terminologia de Spink: de uma *dinâmica* (enunciados orientados por vozes); de *formas* – seguem "gêneros de discurso" que interatuam em "conteúdos e geram "repertórios interpretativos".

Ilustro abaixo as principais narrativas temáticas presentes nas práticas discursivas, elaboradas e reelaboradas por professores/as e estudantes e que dão conta do debate sobre a temática indígena. Tais categorias surgiram em situações específicas que não são passíveis de comparação, tendo em vista o caráter contigencial determinado nas produções discursivas e os sujeitos que as destacam. É neste sentido que costuro minha análise de práticas discursivas, sempre as captando em contextos abertos em que operam, tanto enunciados quanto discursos. A análise perpassa, portanto, desde os elementos registrados por meio da etnografia e que produziram sentido, dada a situacionalidade e posicionalidade da temática indígena nestes contextos, quanto nos momentos mais específicos das produções discursivas suscitadas nas falas dos grupos de discussão ou da prática docente.

As práticas discursivas no contexto da prática docente indígena

A pesquisa de campo na comunidade Truká, em Cabrobó (PE), se desenvolveu na escola indígena Acilon Ciriaco da Luz, na qual observei o cotidiano escolar, realizando conversas informais com estudantes, professoras e um professor. Etnografei todos os processos observados na sala de aula, cujos conteúdos foram diversificados: matemática, ciências, gêneros da linguagem, artes e história. Busquei não selecionar elementos de observação quanto à uma "temática indígena", pelo óbvio dado de que o contexto por si já ser indígena, dado que não precisava direcionar por uma temática a ser contextualizada em análise. Foram cerca de oito idas à comunidade estritamente para a observação do contexto escolar. A intenção aí foi de observar elementos da educação escolar, buscando relacioná-la dentro de uma construção política e identitária.

As aulas, inicialmente, foram escolhidas de maneira aleatória, mas depois percebi uma tendência nas professoras em me conduzir as aulas que, para elas, seriam de tema indígena, propriamente, tais como as que ressaltavam a identidade étnica do grupo. Esta foi uma situação interessante, dado que minha ideia era justamente ver a prática pedagógica em si, sem me atentar para o olhar para a "temática indígena", tal como acontece na prática pedagógica da educação formal não indígena.

Neste contexto, que encarei como mais um cenário de posicionalidade e diferenciação, vindas das próprias professoras, é interessante pensar nos usos do jogo da diferença, como formas a mostrar uma educação específica, diferenciada e intercultural, para a pesquisadora que veio de fora...Dito isto, coincidentemente ou não, o fato é que tive acesso a duas aulas que, através de linguagens e narrativas diferentes, trouxeram o debate sobre a "temática indígena". No entanto, engano pensar que nestes contextos não estão sinalizados dispositivos da identidade ressignificada e onde também o jogo da diferença é acionado. Na primeira aula observada, com um público infantil multiseriado, e bem diversificado, uma jovem em formação substituía a professora permanente, que se encontrava no curso de Licenciatura Intercultural, em Caruaru. Trabalhando o conteúdo "alimentação indígena", pediu para as crianças darem exemplos sobre alimentos indígenas. Aí foi interessante notar que estes faziam referência aos alimentos

citados no livro didáticos deles, ao mesmo tempo e que zombavam com o tema: "índio que é índio come peixe cru". Outros temas indígenas também foram pontuados, tais como, "onde vivem/ vivem em ocas"; "tinta usada para pintura/ urucum", entre outros aspectos tidos como elementos indígenas. Interessante foi perceber que a atividade reproduziu as mesmas simplicidades discursivas que são elaboradas nas escolas não indígenas, ao passo que anedotas eram colocadas sobre o que seria a "identidade indígena". Nota-se que aí não está em jogo questionar velhas representações, pois, aparentemente estas não causam estranhamento, nem identificação. Pois sabem que são índios Truká e que não necessariamente comeriam peixe cru. Na observação de outro contexto de sala de aula, dessa vez com alunos maiores, consegui observar alguns elementos importantes que dizem respeito ao currículo escolar e, acima de tudo, à cultura da comunidade.

No quadro uma atividade de revisão cujo conteúdo era sobre animais. Dispostas em lugares alternados, que preenchiam grande parte da sala. A professora escrevia no quadro, pedindo para as crianças escreverem escrevessem o nome de cinco animais que precisam de asa para se locomover. Escuto que muitos recorrem aos pássaros comuns na comunidade... anum, outro menino falou tucano é ave? E a profa. pergunta- tucano tem asa? Sim, (coro) então, é ave. *Tia, pinguim voa?/Desde quando?-professora pergunta- ; Tia, quero fazer o último/ Professora: Como vc vai fazer o derradeiro antes de começar?/ Tia, lagartixa é com x ou ch?/ ... /*. A professora segue, pedindo para os alunos citarem o nome de outros animais que podem se deslocar utilizando as nadadeiras...Daí escutei "tucunaré". Na sala, muitos cartazes com a classificação de animais. Na hora da correção, a profa. chama aluno por aluno para escrever no quadro o modo como escreveu no caderno. *Tia, chama eu, tia! Depois eu!/ Papagaio – asa braca [asa branca], galsa [garsa], galiha [galinha];* / A professora pede, de maneira sutil, que os alunos leiam e assim eles indicam o erro, mas sem haver o estimulo na cena de qualquer apontamento negativo quanto ao aluno ter errado o exercício gráfico. Assim, pede para a criança continuar a escrever a palavra, agora de maneira corrigida.

Dias depois, na aula com uma turma de jovens entre os 5° e 8° anos, percebo uma turma comunicativa e engajada nas atividades propostas pela professora Cícera Antonia

da Silva, que hoje é especialista em Libras. Na sala, um quadro branco está por cima do quadro negro. Na parede, cartazes ilustram outras atividades, tais como "elementos culturais", "elementos naturais" e vejo cartazes em expressão em inglês *greetnigs, hi, good afternoon.* É uma aula de português, interpretação de texto, com alunos do quinto ao sétimo ano. Na aula de interpretação de quadrinhos da história de cascão e Dudu sobre alimentar-se bem. Fazem leitura coletiva. A Professora copia as respostas do livro no quadro, pedindo auxilio dos alunos na resposta: "*Cascão tem a impressão de saber tudo e Dudu ficou admirado com a atitude de cascão".* A professora tenta aquietar alguns meninos. As duas séries fazem a mesma atividade; Alunas se ajudam no exercício. Decidem desligar o ventilador para fazerem leitura coletiva melhor, por conta do barulho que este provoca. Exercício: "respeitando a pontuação", a professora fala: Vamos interpretar os provérbios – fala a professora: *"Faça o que eu digo mas não faça o que eu faço"/ "Se conselho fosse bom, não seria de graça"*/ Alunos continuam a fazer exercício, conversando outros assuntos e sobre os provérbios. Curiosamente, um fala: *"Eu acho que cascão tá com a alma do menino"* /E a professora pergunta: *"Por quê?"/ "Porque ele tá querendo dar conselho. Eu sou lá doido de dar conselho sem saber da alma do outro?"*/. Impossível aí não relacionar aspectos de uma religiosidade particular que faz operar as crenças do grupo face a questões de cunho espiritual. Entre os Truká, só quem tem o dom da religiosidade é capaz de entender da "alma do outro". São comentários que, dentro de uma análise contextualizada, nos alude a pensar nas práticas religiosas e crenças do grupo, que dão forte sentido as noções de espírito, através das leituras que fazem acerca dos encantados, por exemplo.

Viu-se um conjunto de jovens que por si só já se traduzem diferentes pelas particularidades comuns que os cercam e que estão ligadas ao seu modo de vida, as suas manifestações, crenças, e que, portanto, são o que de fato definem-se enquanto *Truká.* Neste movimento, foi interessante, no entanto, perceber elementos de contraste com alguns conteúdos que são abordados na escola não indígena, mas que não se apresentam de forma assintomática da mesma maneira, justamente pelo contexto indígena inerente, que ultrapassa a própria esfera da estereotipização, advinda das estruturas discursivas presentes em enunciados presentes nos livros didáticos, por exemplo.

Na segunda aula com a professora Cícera Antonia da Silva, ela aborda o tema sobre "gênero textual". Conta que o gênero textual tem o objetivo de contar algo engraçado ou lançar uma crítica social. Relembra algumas atividades feitas com a turma anteriormente, quando eles debateram sobre problemas ambientais existentes na comunidade; e eles destacaram falando: "Lixo, desmatamento, desperdício de água, poluição do rio, queimadas, extinção de animais". Pergunta a professora: O desmatamento na margem do rio, quando chove a tendência é o quê? E como vocês estão usando a água na casa de vocês? Um aluno fala: "a questão da falta do peixe, professora. É também por conta das barragens no alto do São Francisco". Percebemos aí, que as narrativas se centram numa contextualização da realidade, na medida em que a professora pede para que os alunos tragam informações da vida local, do conhecimento local. O interessante de destacar aí é, portanto, a valorização de aspectos da identidade do grupo, frente as relações com o ambiente, o São Francisco. Importante também trazer o fundo político que se associa com o debate, na medida em que os adolescentes fazem referência à mudança no rio provocada pela construção da barragem "no alto do São Francisco". Posteriormente, a professora pergunta sobre a pesca: "quem sabe a época que não se pode pescar? "; "na piracema!", respondem coletivamente. Preocupações que estão centradas na etnicidade e no jogo da diferença. Por esta razão, para ter a categoria "interculturalidade" como chave analítica do problema da pesquisa, foi importante fazer a observação participante dos espaços em que o jogo da diferença e a etnicidade tomam corpo, isto é, nos eventos públicos, mobilizações, organizadas pelo movimento indígena, dentro dos debates do campo da educação.

Um dos eventos por mim observado, no mês de novembro de 2013, e que aqui escolho para relatar, ocorreu na cidade de Petrolina (PE), na Câmara de Vereadores do município e teve como norte o debate sobre a "Educação Escolar Indígena" e a "Educação Escolar Quilombla". Contou com a presença de representantes indígenas, quilombolas, a maioria professores/as e articuladores do movimento indígena (através da representação da COPIPE e da ACQCC, Associação da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas), que participavam de um curso preparatório para a Licenciatura Intercultural, em parceria com professores e pesquisadores do IF/ Sertão. Também se

torna importante pontuar a presença de diversos professores da rede de ensino de Petrolina, além de alguns vereadores/as do município, que compunham a audiência. O público de vereadores/as no debate era mínimo, que contava também com representantes do Ministério Público, de Instituições de ensino da região (IF, UPE e Univasf), professores e gestores de escolares públicas e municipais da região. O público que assistiu a audiência pública era bem diversificado; outros representantes das comunidades indígenas e quilombolas, estudantes universitários, entre outras pessoas, como um senhor indígena

O primeiro representante indígena a falar foi uma liderança do povo Truká. Inicialmente Ailson Santos (Yssor Truká), Secretário de Assuntos Indígenas do município de Orocó, onde existem algumas ilhas do território Truká. Issor Truká é irmão do cacique Neguinho, fazendo parte das redes de parentesco que compõem as tradições políticas da comunidade indígena do povo Truká, durante o século XX. Já esteve no cacicado na década de 1990, e por questões de adversidades internas ao grupo, saiu da liderança. Há mais de uma década é articulador das ações indigenistas da área da saúde, ocupando cargos na Funasa e também na secretaria de Saúde do município. Atualmente representa a Secretaria Municipal de Assuntos indígenas no município de Orocó, onde vivem famílias do povo Truká, em algumas ilhotas da região de divisa com as mediações da Ilha de Assunção. Nos últimos quatro anos, no entanto, a liderança vem se empenhando nos estudos, que segundo ele, nunca conseguiu concluir e só agora tem podido se dedicar, falando com orgulho de sua boa pontuação no processo seletivo do curso de Pedagogia, na Universidade de Pernambuco, campus de Belém de São Francisco, onde estudam muitos indígenas desta região do Submédio, como os Truká, os Tumbalalá e os Tuxá. Yssor é um dos que entraram recentemente na segunda turma da Licenciatura Intercultural, que vem sendo empenhada pela Universidade Federal de Pernambuco, desde 2009. Entre o povo Truká, vinte e cinco professores passaram na última seletiva.

Na introdução da fala, a liderança apontou a dificuldade que os povos indígenas passam em virtude das mudanças em dispositivos constitucionais criados em prol da defesa dos direitos coletivos dos povos indígenas. Podemos ver que aí opera a lógica

liberalista do Estado, creditando cada vez mais aspectos individualistas na constituição, descaracterizando valores de cunho coletivista, perpassando pela proteção ao território, às relações diferenciadas com a natureza. Como destaca a liderança:

> *Qualquer coisa que se venha a fazer nas comunidades, qualquer programa ou projeto, para ser desenvolvido atendendo a realidade dos povos indígenas, primeiro tem que começar pela regularização das terras. A relação do índio com a terra é diferente da relação do branco. Nós não usamos a terra como especulação. Temos uma relação de paz e harmonia. Queremos a terra pra ter contato com nossos antepassados e preservar a natureza, mas não é isso que os especuladores querem. Diz que os índios são preguiçosos, que quer demais terra e tornar o índio um vampiro. É porque a gente vê a vida de outra forma. A gente não vê a vida sem a terra, sem a água. Não quero ter dinheiro se eu não tenho natureza porque eu quero a natureza, porque eu quero viver bem. Viver bem não quer dizer que tenha dinheiro. Viver bem é ter saúde, porque o bem maior é a vida, é ter saúde. Quando resolvida a questão da terra, aí sim trabalhamos outras políticas e entre elas, a da educação.*

Yssor aponta a burocratização da gestão da educação escolar indígena e a falta de autonomia que ainda perpassa por muitas das relações com o Estado:

> *Por força de um decreto 26, o governo de PE teve que desenvolver, não vou nem dizer implantar, uma política de educação; o governo de PE tem enganado os povos indígenas nos últimos anos. Tem feito uma política que corresponde ao que a gente vê aí, mas não uma política que atenda os povos indígenas dentro das suas especificidades. No que realmente determina o parecer 14, isso fere a resolução. Isso fere os princípios, isso fere a organização política de todos nós. Nós temos hoje no estado de Pernambuco, temos um concurso público para contratação de professores, batendo a nossa porta, e não reconhece a categoria de professores indígenas. Esse concurso é uma tentação contra a autodeterminação dos povos porque não leva em conta as especificidades. Esse concurso, os povos indígenas têm que aceitar ele porque ele tem que atender o que tá competindo a lei, que é um concurso público do branco e pra gente isso não serve porque fere nossos princípios. A convenção 169 diz que toda política tem que ser discutida com a participação dos povos e isso não foi feito.*

Na fala de Edilene Bezerra Pajeú (Pretinha Truká), atualmente vereadora do município de Cabrobó, representante do povo Truká da Ilha de Assunção, e também representante estadual e nacional das comissões e conselhos de Educação, ela coloca a necessidade de haver mais diálogo entre as escolas municipais e as escolas indígenas, ressaltando a aproximação entre as mesmas, apontando, indicando, no entanto que este

cenário representa um desafio, diante do desconhecimento e preconceito comuns nestes contextos. Abaixo a narrativa discursiva registrada:

> *(...) Precisamos que as escolas contem a verdadeira história e não mais aquela história colonizadora a gente vê ainda no século XXI nos livros didáticos e ainda se depara com cenas de preconceito, principalmente nos espaços onde não deveria está acontecendo, que é no espaço educacional.*

É neste contexto de posicionalidade da diferença que o projeto de Educação Intercultural é defendido, estendendo a necessidade de pensar a interculturalidade em ambos contextos escolares, indígenas e não indígenas; e um caminho importante é o conhecimento da "verdadeira história".

> *Nós somos transformadores de opinião e temos muito ainda a fazer realmente e no nosso plano a gente possa tá pensando nestas políticas. É outra coisa que é de competência do município, é a gente vê uma forma de puxar o leque de discussão e de que forma esses materiais que estão sendo produzidos no Brasil podem ser disponibilizados para as escolas públicas e particulares. Pois há tantos materiais, tantas produções. Aqui em Pernambuco mesmo temos várias produções. E talvez estas produções não estejam nas escolas das redes municipais e estaduais.*

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação, segundo os povos indígenas, ainda não considera verdadeiramente a necessidade de gestão autônoma da Educação, onde os índios estejam em todos os momentos nas negociações e sendo ouvidos em suas demandas, que são as mais diversas e particularizadas possíveis. A liderança da Copipe destaca:

> *Só depois de muita briga é que conseguimos fazer algumas propostas, que estão lá (no Plano) de forma invisível. O Plano realmente foi uma forma de negar esses direitos, de violar nossos currículos. E a prova disso é essa conferência. Que quando a gente tá nos municípios, não conseguem acessar as comunidades indígenas por um motivo ou outro.*

Com relação às políticas de reconhecimento da profissão do professor indígena, cujos processos diferenciados de formação têm sido mais postos em prática, Edilene pontua:

> *Essa é uma questão macro, é um gargalo muito grande. Queremos sim a efetivação do professor indígena no nosso estado. Mas não fomos pedir concurso público porque fere a autonomia das comunidades indígenas. Ele violenta as determinações e orientações da Convenção 169 e da CF.*
>
> *Qual é o gargalo? E onde estamos violando os direitos dos povos indígenas?*

> *A outra coisa que temos que deixar bem claro para os professores e professoras não índios é que o fato da gente querer outra forma, não é uma forma de criar um problema, a gente tá reivindicando o que a gente compreende como direito. E o direito não está fora do ordenamento jurídico do país. Ele está posto. E o Estado tem que se abrir para gente debater e que isso não seja visto como uma criação de gueto, ou como violência contra outras partes. O governo muitas vezes tem usado a organização dos trabalhadores de educação, dizendo que ela se põe contra. Como, se na verdade essa discussão nem tá posta ainda entre os trabalhadores?! Há muito ainda para se chegar à compreensão desse universo das comunidades indígenas.*

Já no contexto escolar não indígena – o que não quer dizer, assim demonstraremos, que não há presença indígena -, procurei observar aulas do sexto e do sétimo ano, a fim de buscar encontrar mais claramente os contrastes entre as ações pedagógicas observadas. As observações ocorreram entre os anos de 2012 e 2013, ocorrendo em períodos distintos. Inicialmente, antes de observar as aulas, foi importante ter acesso aos livros didáticos trabalhados, porque a maior parte do conteúdo das aulas está guiado pelo livro em si. Assim, fiz uma pesquisa em todo o acervo da biblioteca e acessei os livros trabalhados pelas professoras naqueles dois anos. Por fim, e depois de visitas pouco sistemáticas à escola, encontrei no 'grupo de discussão' uma forma interativa de construir dados com um público de estudantes do sexto e do sétimo anos.

Para a realização do grupo de discussão com os estudantes do Sétimo ano, a professora de História fez uma atividade com os estudantes da qual não participei, mas tive acesso aos cartazes que compuseram. A professora me havia proposto fazer uma atividade de revisão com os alunos, aproveitando minha presença, afirmando ter ensaiado com eles, vendo de novo os cartazes e como tinham feito a atividade proposta no livro. A reunião com os alunos teve dois momentos de cerca de uma hora de interação, embora cheguei a observar os alunos em diferentes momentos do cotidiano escolar, especialmente os de intervalos, recreios, saídas das salas, e espera para entrar, os que haviam chegado atrasado. Como dito, para a realização do grupo de discussão com os estudantes, fiz algumas visitas anteriormente, e apenas fiquei observando momentos de interação na escola, em sala de aula e fora dela. Por duas ocasiões a temática indígena fora suscitada o que me permitiu planejar a realização do grupo de

discussão com os estudantes, após atividade realizada pela professora de História. A professora, por sua vez, havia se utilizado do livro didático como guia, condicionando-me a elencar tal conteúdo na análise, por corresponder qualitativamente à dimensão pedagógica aqui observada, com relação à forma como a temática indígena é trabalhada pelos professores/as.

As situações observadas na sala de aula não se relacionavam diretamente ao trabalho pedagógico sobre temática indígena, mas, em duas circunstâncias em que a temática indígena foi trazida enquanto ação pedagógica foi possível estabelecer conexões entre a temática e a problemática da interculturalidade, aflorando interessantes questões. Para mim apresentou-se um cenário em que "representações sociais" antigas ainda permanecem no imaginário, enquanto que também foi perceptível uma mudança no olhar, menos por um conhecimento da diversidade em si, mas mais pelo interesse de se reconhecer a diversidade.

No primeiro encontro com os estudantes, entrei timidamente no fim de uma aula de português, com a professora de História e sob a mediação da professora de Português. Ao entrar, os alunos de forma bem espontânea já passavam a perguntar "professora, quem é ela? ". E eu assim fui entrando e me apresentando enquanto professora e pesquisadora, sob a certificação da professora de português, que assim disse "ela pesquisa sobre cultura indígena, não é? Eu lembro! " – Comentou. Assim confirmei me pondo para o fundo da sala onde estavam os cartazes. A professora de português, aparentemente disposta com minha visita, foi logo sugerindo que eu começasse a perguntar, o que me fez pensar em algumas questões naquele dado instante. Soaram diversos meninas/os falando (...) "Aqui tem índio", prontamente me mostraram dois e uma menina (com fenótipo característico que conhecemos), e ficou estigmatizando, eu sou, tenho descendência de índia. E eu perguntei: "De onde? " - E ela disse: "Ahh não sei porque faz muito tempo minha tataravó era, mas meus pais falam". Quase que espontaneamente, outro estudante assim falou também: *"Eu sou descendente, minha tataravó era, minha bisavó que está viva e fala demais disse que eu minha família era de índio"*.

Eram tantas informações chegando que fiquei confusa. A professora de português interrompe e fala que na escola Idalino bezerra, no magistério, fizeram uma exposição no ano passado e que vieram os índios daqui da região (suponho que sejam os Fulni-ô). Outro aluno, da primeira fila ficava falando alto, o que suscitava reclamações por parte da professora: *"Eles atiraram flecha, atiraram flecha! "*/ No canto da sala perto de mim, um menino falou que era índio, ao mesmo tempo que seu amigo, um dos primeiros a falar, havia dito com bastante ênfase: *"Esse aqui é índio, professora, esse é, vai fala índio brabo!!!"*/ Um cenário dúbio de risos e constrangimentos. Foi nítida que o menino ficou meio tímido. Ali tive quase certeza que se trata de um jovem que vem diretamente de uma comunidade e está estudando em Petrolina. Vi que uma das fotos nos cartazes tinha imagens de indígenas que aparentavam ser do Nordeste, pelos saiotes e assim perguntei se eles haviam pesquisado algum tema sobre os índios aqui no NE; percebendo certa atonia, indaguei se sabiam que haviam índios no NE; e muitos balançavam a cabeça afirmando que sim. E perguntei a eles, o que pensavam sobre os índios no NE? E ouvi um uníssono, "são índios", o que me fez parecer ter feito uma pergunta desnecessária. Perguntei então, como fizeram os cartazes e eles disseram que pesquisaram na internet. Os cartazes continham, em sua maioria, imagens de índios da região Norte e as imagens mais comuns à sua representação, tais como indumentárias, tipos de alimentação, moradia e artes. Um estudante fala: *Pesquisamos sobre os povos indígenas mais populosos; - um dos temas contidos no exercício do Livro";*/ E assim perguntei de onde eram, o que me foi prontamente respondido que eram os "Tupi-guarani". Neste primeiro momento, percebi que muitas questões estavam submergidas no que, aparentemente, subentendemos enquanto "temática indígena".

Ao adensarmos estas observações na perspectiva do olhar da dimensão intercultural, outras questões podem surgir e foi essa a dimensão que busquei trilhar nos passos seguintes de observação, tendo em vista que a heterogeneidade discursiva daquela cena enunciativa, nos dizeres de Maingueneau (1997), me possibilitou lançar questões acerca da problemática da interculturalidade. Isso também é que me conduz à pesquisa numa abordagem fenomenológica, tendo em vista que a categoria da

interculturalidade me propõe às situações mais inusitadas e espontâneas, no que tange à temática indígenas numa suposta dimensão intercultural.

Já no encontro seguinte, quando realizei o Grupo de Discussão, foi interessante perceber que ali a dimensão que seria possibilitada pela sutil presença indígena e que, portanto, poderia suscitar um diálogo intercultural, terminou sendo sufocada situacionalmente, na heterogeneidade discursiva, onde a representação estigmatizada do indígena se apresentou mais forte. Esta narrativa discursiva esteve demarcada por alguns alunos, ao se referirem à identificação étnica do colega. Era uma minoria, mas a forma como situou e pôs em prática seu discurso, fez acentuar certa atmosfera de forte constrangimento por parte de um dos alunos e sobre o qual mais à frente descrevo. Neste contexto, a forma evidenciada foi a chacota, falas em alto som, o que impediam o fluxo mais harmonioso para o debate.

Muitas falas, barulho, meu ser professora/pesquisadora se fundiu seguramente, pois como tenho uma relação com estudantes em sala de aula, tive em alguns momentos do que pensei ser um grupo de discussão, pedir silêncio, intermediar conflitos latentes, de um pequeno grupo de jovens demonstrando-se exaltados que não contribuíram muito para o debate, apesar de apresentarem-se como elemento importante para a interpretação sociológica da situação observada. Procurei falar pouco e tentar ouvir mais dos estudantes. Perguntei, então, depois de me apresentar e falar rapidamente dos propósitos da pesquisa, o que eles pensavam que tinham aprendido com o que havia recentemente sido trabalhado e cujos cartazes estampavam as temáticas trabalhadas. Perguntei como haviam pesquisado, e me disseram que havia sido mais da internet, de livros, e revistas.

O interessante da situação vivenciada foi menos o que consegui resgatar do que supostamente haviam aprendido a partir do que o livro trazia. Interessante foi observar os diversos momentos de "demarcações da diferença" expressos nas falas de alguns estudantes, com tons de acusação quase, ficavam apontando quem e quem era indígena, enquanto outros zombavam de um que dizia que a família dele toda "era da roça". Uma menina com quem já havia me comunicado no outro encontro, afirmado que tinha descendência indígena, falou nesse dia, quando perguntei se eles tinham conhecimento

sobre os povos indígenas no NE. E assim disse que tinha primos da "tribo Tuxá". Ai, rapidamente falei dos Tuxá, o que foi demonstrado total desconhecimento, mas demonstraram interesse.

Baseando-me num trecho do livro trabalhado com eles, e aproveitando a inserção do tema sobre os índios no Nordeste, perguntei se eles conheciam os Pankararu, povo indígena cuja referência se encontrava no livro didático utilizado por eles, mas, como imaginei, ninguém afirmou conhecer o grupo. Fica claro que na cultura escolar urbana por mim observada, aqueles que possuem um reconhecimento fenotípico do índio estereotipado, são mais aceitos socialmente no cenário das interações estabelecidas quando do debate sobre a "temática indígena".

Achei muito interessante o contexto dos alunos se afirmando índios, percebi que das três situações de afirmação identitária que ali ocorreram me pareceram bem diferentes. Uma menina parecia se afirmar por ter aparentemente um fenótipo indígena mais atrelado ao senso comum. Um segundo rapazinho demonstrou uma segurança em falar, e olhava para os colegas ao redor para contar, afirmando que era verdade, pois, apesar de parecer um assunto de um tempo passado, estava viva sua bisavó para contá-lo. Queria depois mostrar a bisavó falando numa gravação de celular.

Já aqueles que, seja por auto referência a uma "descendência indígena" ou por referência dos colegas, num tom constrangedor em todas as situações observadas, foi reconhecido como "índio brabo", ou que vem "de lá dos índios", o que para mim me faz pensar que de fato fazem parte de um território demarcado, ou no mínimo possui um parente, são vistos de uma maneira preconceituosa ou num tom de total desconhecimento. Durante o momento que a menina falou que os primos eram da "tribo Tuxá", senti que ela foi quase que ridicularizada, tornando o tema assim de chacota. É como se não respondendo a todos os símbolos inculcados como "crenças dóxicas" no conhecimento adquirido de uma 'temática indígena', não são reconhecidos, portanto, na diferença, relativa à pertença a um passado ou presente de convivência com uma configuração social e cultural indígena. Interessante perceber, portanto, que os mecanismos de diluição da cultura indígena que foram propagados por tantas gerações - o que Bourdieu (2005) chamaria da "inculcação do capital cultural e simbólico" na

sociedade – se torna elemento de entrave para o reconhecimento de uma alteridade, e da própria construção da alteridade.

Considerações finais

Na região do Sertão do São Francisco reside uma diversidade que vive na pluralidade, ora sendo reconhecida positivamente, mas com uma carga histórica de preconceitos a serem banidos. No acionamento da diferença dos atores sociais, percebi uma "presença indígena" multifacetada. Esta multi presença não quer resumir tais realidades em tipificações, mas sim, recompor fios de elaboração, rupturas e reelaborações com relação aos povos indígenas, encontrando aí elementos do reconhecimento da diferença, das histórias locais e da valorização das identidades indígenas, em sua dimensão física e simbólica.

Os projetos de interculturalidade vêm sendo possibilitados em algumas esferas da educação, mas sob aspectos diferentes. E cabe então questionar se estes projetos têm sido viabilizados, não apenas no sistema da educação escolar indígena, mas, também no âmbito da educação formal não indígena, pensando nas possibilidades surgidas com a Lei 11.645/08. Além da importância de se trabalhar novas formas de se apreender a história das populações indígenas, podemos nos questionar sobre como conhecer antropológica e socialmente tais populações, atentando à diversidade de realidades sociais que representam modos de compreensão do mundo.

Esta reflexão traz a necessidade de colocarmos no centro do debate a ideia de interculturalidade no campo da educação formal não indígena (Silva, 2013, Bergamashi, 2012). Logo, por que ao falarmos de diversidade nos contextos pluriculturais na educação formal, não pensamos na interculturalidade como prática social comum a todos os processos de relações humanas e de ensino-aprendizagem?

Considerando a importância de trazer os indígenas como personagens centrais nesse processo, pergunta-se também, como vem sendo estabelecido o diálogo com os próprios indígenas, tanto no âmbito das relações interpessoais, (entre as quais passam

as relações de alteridade intercultural, de vivência própria com a educação indígena), como no âmbito das relações institucionais, com a educação escolar indígena, por exemplo?

Como os povos indígenas vem sendo reconhecidos e, ao mesmo tempo, sujeitos de reconhecimento de suas realidades históricas e contemporâneas, em seus fluxos locais e translocais? Pensar na educação e nos modos de construir o saber pedagógico nos coloca a possibilidade de estreitarmos os laços de compreensão acerca do outro, com base na valorização da alteridade, trazendo à luz tantas histórias locais, que construíram os espaços do Sertão de Rodelas, do Pajeú, do Ouricuri, do Vale do São Francisco, entre outras regiões de diversidade. Precisamos mesmo é repensar as trajetórias de construção do ensino, da aprendizagem, os processos formativos, a produção acadêmica. Dessa forma, ficou patente a necessidade de formação de professores e estudantes, de acordo com as culturas escolares que lhe são inerentes, sejam estas geradoras do projeto da educação formal indígena e da educação formal não indígena.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**; Campinas, SP., Ed. Papirus, 16° Ed., (1995) 2009.

AUGÉ, Marc. Prólogo. O lugar antropológico. In: _____. **Não lugares – Introdução a uma antropologia da super modernidade**. Campinas, SP: Papirus, (1994), 4° ed., 2004, pp.7-70.

BERGAMASHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M., CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Ed. Garamound Universitária, RJ, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**; Ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 6° ed., 2005.

BONIN, Iara. Narrativas sobre os povos indígenas produzindo nacionalidades. In: _____. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2007.

CANDAU, Vera Maria, KOFF, Adélia Maria N.H. Conversas com ... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos.** RJ: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural – aproximações**. Ed. Vozes, RJ, 2012.

CANEVACCI, Maximo. Transculturalidade, interculturalidade e sincretismo. In: _____. **Concinnitas**, Ano 10, volume 1, número 14, junho 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. Ed. Fundação Perseu Abramo, SP, 5ed, 2004.

COHN, Clarice (2000): Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá In: **Revista de Antropologia**, vol.43, nº 2, p.195-232.

COSTA, Sérgio. A agonia do Brasil mestiço; O racismo científico e sua recepção no Brasil In:_____. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2006.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. As múltiplas incertezas do toré. Em _____ (Org.). **Toré – Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 2005.

FIALHO, Vânia. Povos tradicionais no Sertão sem-árido: uma leitura a partir do princípio da pluralidade In: **Revista Coletiva**. Recife: Fundaj, 2011. Disponível em http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=73&Itemid=76&idrev=9

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, SP, 1997.

FOURNET-BETANCOURT, Raúl. Primeira parte. In: _____. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. Nova Harmonia, SP., 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola – subsídios para os professores**. São Paulo. Ed. Contexto, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 5° ed., 2000.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Censo demográfico brasileiro de 2010. IBGE, 2012.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais - saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Coleccion Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, St., 2005.

_____ (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas. Coleccion Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, St., 2005.

LUCIANO, Gersen (Baniwa) dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, Ministério da Educação (MEC), SECAD, Museu Nacional, 2006.

_____. A Lei de Cotas: novos desafios para a diversidade. In: **Lista de Discussão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE)**, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP. Ed. Pontes. Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MONTEIRO, Eliana de Barros. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidade: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco (Brasil)**. (TESE), PPGS, UFPE, Recife, 2014.

MONTEIRO, Rosana. Licenciaturas. In: MEC/SECAD. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, MEC, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos**. RJ: 7 Letras, 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e re-elaboração cultural no Nordeste Indígena.** RJ: Contra Capa, 2° ed.; 2004.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Argentina. Setembro. 2005. pp: 227-278
Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y posibilidades. **Ámbito de Encuentros**. Volumen 7, N. 1, 2014, pp.9-30.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección Políticas de la alteridad**. Ed. Universidad de Cauca, Colombia, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Brasília. Ed. UNB, 1 ed., 2010.

ROJAS, Axel. Gobernar(se) en nombre de la cultura – interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, Vol. 47 (2), Julio-diciembre 2011, pp. 173-198.

SAMPAIO, José A., MESSEDER, Marcos L., MCCALLUM, Cecília. Apresentação: Educação Indígena na contemporaneidade – novos desafios para o diálogo intercultural. **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p.23-4, Jan./Jun. 2010.

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio. Diversidade, diferença, desigualdade e educação In: _____. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife, Ed. Universitária, UFPE, 2009.

SCHWARCZ, Lilia (1994) "Espetáculo da miscigenação". In: **Estudos avançados**, vol. 8, nº 20, p. 137-152.

SILVA, Aracy Lopes. Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil. In: _____ (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** USP, MARI, (1997).

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, E., PENHA, M. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/08**. Recife: UFPE, Ed. Universitária, 2013.

SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v.3 n. ½, jul./dez., p. 173-224, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SPINK, Mary Jane. MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TASSINARI, Antonella. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis D. Benzi; **A temática**

indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. MEC, MARI, UNESCO, 1995.

TORRES, Carlos Alberto; **Democracia, Educación y multiculturalismo.** Ed. Siglo Veinte Uno Editores, México, 2001.

WALLERSTEIN, I. (Coord.).**Abrir las ciencias sociales**. Ed. SigloVeintiuno, México, 2007.

WALSH, Catherine. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukari**, Sep-Oct., 2009.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir In: CANDAU, Vera (Edit.). **Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas**. Brasil, S/d.

_____. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Ponencia presentada Anales. In: **Cuarto Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas afrodescendientes**, CEDET, Lima, Perú, 7 sep. 2011.

WEBER, Silke. Alguns aspectos das contribuições francesas para o debate e o sistema educacional brasileiro. In: **Cadernos de Estudos Sociais**. Vol. 26. N° 1, jan./jun., 2011.

Enviado: 24.04.2017 | Aceito: 30.05.2017