

Perspectivas discursivas sobre educação escolar indígena na construção da escola K̄yikatêjê

Discursive perspectives on indigenous school education
in the construction of K̄yikatêjê school

Jorge Domingues Lopes¹

Quélvia Souza Tavares²

Resumo: Neste artigo investigamos, nos discursos de dois indígenas participantes da criação da Escola Mê Akre K̄ojakati, da comunidade indígena K̄yikatêjê, que vive na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), perspectivas relacionadas à educação escolar indígena, em particular no que se refere às ações do Estado na efetivação dos direitos adquiridos pelos povos indígenas no Brasil. A partir de entrevistas, constituímos um corpus com textos e, a partir dos discursos neles contidos, investigamos como a escola indígena vem sendo idealizada e efetivada. Para tanto, contextualizamos sucintamente o lócus dessa pesquisa, a partir da sua história, seus deslocamentos e realocamentos, bem como as tentativas de “amansamento” sofridas contra os indígenas. Paralelo à sua história, comentamos brevemente a história da educação escolar indígena, a fim de mostrar como ela tem sido usada historicamente pelo Estado como um instrumento unificador, homogenizador de povos, e de suas respectivas culturas, línguas e cosmovisões, de um modo geral. Assim, analisamos o *corpus* desta pesquisa interdisciplinar a partir das contribuições da análise do discurso de linha francesa, a fim de compreender os sentidos dos dizeres e, com isso, relacionar língua, história e sujeito. Como principais resultados, identificamos que os sujeitos entrevistados materializam em seus discursos uma tensão que carrega toda uma perspectiva crítica em torno do desamparo legal pelo Estado no que se refere à educação escolar indígena, percebida a partir da vivência do povo K̄yikatêjê, mas também que existe uma intencionalidade que leva esse povo a resistir e a insistir na efetivação de direitos adquiridos pelas populações indígenas na recente história do Brasil.

Palavras-chave: Povo K̄yikatêjê; Educação Escolar Indígena; Análise Do Discurso Indígena.

Abstract: In this article, we investigate, in the speeches of two indigenous people participating in the creation of the Mê Akre K̄ojakati School, from the K̄yikatêjê indigenous community, who lives in the Mãe Maria Indigenous Reserve (RIMM), perspectives related to indigenous school education, particularly with regard to the actions of the State in the realization of rights acquired by indigenous peoples in Brazil. From interviews, we constitute a corpus with texts and, from the discourses contained therein, we investigate how the indigenous school has been idealized and effective. To this end, we briefly contextualize the locus of this research, based on its history, its displacements and relocations, as well as the attempts of “meekness” suffered against the indigenous. Parallel to its history, we briefly comment on the history of indigenous school education, in order to show how it has historically been used by the State as a unifying, homogenizing instrument of peoples, and their respective cultures, languages and worldviews, in general. Thus, we analyze the corpus of this interdisciplinary research from the contributions of the Discourse Analysis of the French line, in order to understand the meanings of the sayings and, with this, relate language, history and subject. As main

-
- 1 Doutor em Linguística (Universidade de Brasília). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFGA). Contato eletrônico: jdlopes@ufpa.br
 - 2 Mestre em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFGA). Especialista em Docência em Linguística Espanhola (Instituto de Pós-Graduação em Ensino Superior). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Rural de Marabá.

results, we identified that the interviewed subjects materialize in their discourses a tension that carries a whole critical perspective around the legal helplessness by the State with regard to indigenous school education, perceived from the experience of the Kuïkatêjê people, but also that there is an intentionality that leads this people to resist and insist on the effective rights acquired by indigenous populations in the recent history of Brazil.

Keywords: Kÿikatêjê People; Indigenous School Education; Discourse Analysis Of Indigenous.

Introdução

Este artigo investiga, a partir de discursos de pessoas ligadas à educação escolar indígena (EEI), como o Estado vem (des)amparando as populações indígenas, a partir da implementação de políticas que nem sempre conseguem assegurar a esses povos o que lhes é garantido pela lei, incorrendo com frequência em negligência e omissão de quem deveria garantir às comunidades indígenas brasileiras o direito a uma educação de qualidade. Por isso, mesmo sem tal garantia, essas comunidades buscam desenvolver a EEI e tornar as escolas legítimos espaços de resistência.

Para tanto, contextualizamos o lócus da nossa pesquisa e discutimos acerca das políticas educacionais e linguísticas para os povos indígenas, considerando as lutas que travaram e que ainda têm de travar para terem assegurados seus direitos. Além disso, discutimos algumas categorias analíticas da análise do discurso, de corrente francesa, que nos apoiam nas análises dos dados coletados junto aos falantes entrevistados.

O lócus desta pesquisa foi a aldeia Kôjakati, do povo Kÿikatêjê, que vive na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), localizada no km 16 da BR-222, no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do estado do Pará. Além dos Kÿikatêjê, vivem nessa terra indígena outros dois povos, os Parkatêjê e os Akrãtikatêjê. Por questões políticas internas, a população da Reserva, estimada em aproximadamente 820 habitantes, está distribuída em 16 aldeias (SESAI, 2016). É nessa comunidade que se encontra a Escola Mê Akre Kôjakati.

Como o estudo está relacionado à EEI, selecionamos duas pessoas diretamente ligadas a essa escola para serem entrevistadas, são elas: o cacique e professor da língua Kÿikatêjê, e o seu filho, que é diretor/professor da escola. Eles foram selecionados justamente por terem participado da criação da escola nessa comunidade, mas também porque ambos mantêm ligação direta com as atividades dessa escola. As entrevistas tiveram como foco saber quais as expectativas dos Kÿikatêjê ao construir uma escola dentro da aldeia, o porquê de essa escola ser almejada e qual seu papel na comunidade. A partir dos discursos dos dois entrevistados, pudemos investigar não somente o que eles construíram como expectativas, mas também como eles percebem a presença e a ação do Estado em relação à EEI.

Apresentamos, a seguir, um breve panorama da EEI, no Brasil, e as contribuições da análise do discurso para compreender, a partir dos discursos, aspectos legais, linguísticos e histórico-sociais, pois parte-se do dizer como produtor de sentidos, e essa discussão traz elementos relevantes para analisarmos os tensionamentos discursivos presentes nas falas sobre a criação da Escola Mê Akre Kojakati.

A educação escolar indígena

As políticas educacionais para os povos minoritários sempre foram pensadas pelo Estado a partir da relação que este pretendia estabelecer com aqueles. Assim, a EEI sempre foi e é considerada como um instrumento, que serviu, em vários momentos, para oprimir, “integrar” ou “nacionalizar”, mas que pode ser usada, por outro lado, para reconhecer a diversidade cultural, emancipar e fortalecer esses grupos.

Mesmo sendo os primeiros habitantes do atual território brasileiro, os povos indígenas passaram de maioria a minoria em menos de quatro séculos (cf. MOREIRA NETO, 1988), integrando o grupo de populações minoritárias, cuja educação escolar, quando não lhes era negada, era usada para os mais diversos fins de acordo com os interesses de grupos majoritários. E esses grupos majoritários tinham seu ideário baseado, em geral, numa perspectiva estrangeira, como a europeia, que influenciou fortemente toda a educação do povo brasileiro ao longo da história. Nesse caso específico da educação para os indígenas, esse ideário determinava quais seriam as questões essenciais a serem aprendidas por esses povos, considerados como sem cultura, sem alma, sem civilização. Assim, inicia-se a primeira proposta de escolarização para o povo (indígena) brasileiro com um movimento religioso-econômico.

Esse processo histórico Colonial no Brasil, segundo Perrone-Moisés (1992, p. 120), possuía “dois grandes motivos [...], marcados, na prática, pela contradição: a conversão e civilização dos índios”

Assim, o primeiro modelo de educação foi pensado por pessoas que buscavam “salvar a alma”, civilizar e escravizar os povos indígenas para torná-los úteis para a economia. Para isso, partia-se, inicialmente, ensinamentos religiosos cristãos, com a imposição de formas culturais não indígenas, mas, quando os missionários resistiram a entregar os indígenas para serem usados como trabalhadores escravizados, a tarefa de “civilizar” os indígenas foi “[...] dada aos moradores quando estes, reclamando junto à Coroa da falta de braços para a lavoura, [...], alegam que, além disso, haverão de encarregar-se da civilização dos índios tão bem quanto os primeiros [os religiosos], ou talvez até melhor” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 119).

Como resultado das ações colonizadoras, muitos povos indígenas, com suas línguas³ e culturas, foram dizimados, chegando a uma depopulação alarmante. Essas ações, associadas a outros fatores como doenças e catástrofes naturais, se prolongaram por séculos.

Em meados do século XX, enquanto os povos indígenas estavam no centro dos debates que previam sua extinção, foi iniciada a institucionalização das políticas indigenistas brasileiras. Entre os embates de integração *versus* extermínio, que se instituiu, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), é criado o primeiro órgão de Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que passou a ser chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

O SPI, segundo Tassinari (2008, p. 221), “[...] baseava-se no ideário positivista leigo, implicando num afastamento entre política indigenista e ação catequética”; buscava “proteger” os indígenas e incorporá-los à sociedade nacional, tornando-os “aptos” ao trabalho de modo a contribuir ao progresso e modernização da nação. A fim de atingir esse objetivo, “El órgano buscó sedentarizar a los pueblos originarios nómadas, con el objetivo de ampliar la mano de obra en el campo; convirtiéndolos en trabajadores rurales o en guardias de frontera” (PLATERO, 2012, p. 155)⁴. Além disso, foi “[...] reelaborando classificações prévias e dispositivos já existentes que se definiriam o *índio* e as tarefas de seu *governo*, nortes do *Serviço* para impor o poder tutelado e seus mecanismos de legitimação” (LIMA, 1996, p. 119, grifos do autor). Em seguida,

3 Quanto à língua, em um primeiro momento o jesuíta europeu buscou aprender “a língua mais falada na costa do Brasil”, ou seja, o tupinambá (ou tupi antigo), e, a partir dela, iniciar o processo de catequização. Com o tempo, passou-se a impor uma “língua geral” às populações indígenas e, somente em meados do século XVIII, é que houve a primeira ação legal no sentido de proibir o uso das línguas indígenas em favor do uso da língua portuguesa.

4 Tradução: “O órgão buscou sedentarizar os povos originários [indígenas] nômades, com o objetivo de ampliar a mão de obra no campo; convertendo-os em trabalhadores rurais ou em guardas de fronteira.”

De manera pragmática y sin mucha planeación o teorización, el SPI creó escuelas primárias para los indígenas con un tipo de enseñanza muy semejante al existente en las escuelas rurales de los estados de la federación, principalmente en los Puestos de Asistencia, Nacionalización y Educación (PLATERO, 2012, p. 155-156).⁵

Com essa reestruturação, o SPI propôs, na década de 1950, um modelo educacional com as seguintes inovações: transferência do local das escolas com reestruturação do espaço físico; instalação de novas escolas; oferta de oficinas para o ensino artesanal, substituição do termo “escola” pelo termo “casa”; presença dos pais durante as aulas, oferta da alfabetização em português e não na língua indígena, produção de material didático em português (BRASIL/SPI, 1953, p. 11-12). Apesar de ocorrerem mudanças, a intenção continuava a mesma: formar mão de obra barata e integrar os indígenas à nação brasileira.

Devido às críticas de corrupção e maus tratos sofridos pelos indígenas, o SPI foi extinto, sendo criada, então, a Fundação Nacional de Amparo ao Indígena (Funai), como resposta da ditadura civil-militar (1964-1985) ao regime anterior (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 770-771).

Mesmo com a extinção do SPI, a política educacional de civilização e integração social-nacional se manteve durante a gestão da Funai. Essa atitude de manter a política educacional do regime anterior, de acordo com Oliveira e Nascimento (2012, p. 771), fez da Funai um órgão ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que continuava a ideologia assimilacionista-integracionista, ela também reconhece a importância das línguas indígenas no processo de alfabetização, chegando mesmo a firmar parceria com uma instituição estrangeira com fins proselitistas, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)⁶.

Dessa parceria, podemos destacar duas questões. Em primeiro lugar, ela propõe o bilinguismo como reconhecimento da importância das línguas nativas, porém esse bilinguismo é o de transição com fins de assimilação linguística e cultural. Em segundo, criou a categoria *monitores bilíngues*, isso é, indígenas que auxiliavam o professor titular não indígena nas escolas das aldeias. A esses monitores competia o papel de meros tradutores (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 772).

Apesar da não aceitação por parte de muitos professores não indígenas, principalmente por não acreditarem no trabalho dos professores-tradutores, a Funai, por intermédio do SIL, pretendia “legitimar cientificamente” a eficácia pedagógica proporcionada pela atuação do professor bilíngue. A intenção da Funai era integrar os indígenas à sociedade brasileira sob a aparência do respeito à diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas.

A estratégia da Funai de inserir o monitor indígenas nas escolas, mesmo que com vistas à assimilacionismo linguístico-cultural, possibilitou o surgimento dos:

[...] projetos de *educação escolar dos índios* pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena, num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. Neste caso, as políticas educacionais passariam a ser influenciadas por outros atores e agências de mobilização política, com o advento, a partir dos anos de 1970, de novos sujeitos políticos na arena pública nacional, tendo rebatimentos na forma de organização política e administrativa da relação entre indigenismo e políticas educacionais. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 772, grifos no original).

5 Tradução: “De modo prático e sem muito planejamento ou teorização, o SPI criou escolas primárias para os indígenas com um tipo de ensino muito semelhante ao existente nas escolas rurais dos estados da federação, principalmente nos Postos de Assistência, Nacionalização e Educação.”

6 O primeiro convênio foi firmado, em 1959, entre o SIL e o Museu Nacional; já o segundo, foi assinado entre o SIL e a FUNAI, em 1969 (cf. BARROS, 1993, p. 248).

Essa mudança na organização política e administrativa da relação entre indigenismo e políticas educacionais fez com que a pasta da educação passasse da Funai para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Vale ressaltar que essa transferência não foi definitiva, uma vez que a Funai “aconselhava” o MEC sobre como proceder no campo das políticas de EEI.

Paralelo a essa transferência, podemos destacar, como marco da EEI, a ação dos movimentos multiculturais (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p. 471), em favor de uma educação que abrangesse a todos, independentemente da sua cor, etnia, sexualidade. Esses movimentos contra políticas tendenciosas lutavam, no caso indígena, pela “[...] posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados” (FLEURI, 2003, p. 21).

Ao se associarem a outros movimentos culturais, os movimentos indígenas ganham força e vitalidade, o que contribuiu para o direito e respaldo na Constituição de 1988 à:

[...] alfabetização também em suas próprias línguas, o encaminhamento da demarcação de terras e direito ao atendimento de saúde, assim como a venda de produtos, não apenas em mercados alternativos, mas globalizados, com preços justos e competitivos[...] (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p. 475).

Como vemos, a Constituição de 1988 garante legalmente o direito aos primeiros habitantes do Brasil à participação e convivência na sociedade “preservando”, minimamente, sua cultura. Assim, os povos indígenas ganham um importante instrumento que os auxilia na reivindicação de seus direitos sociais, outrora negados.

Estes reconhecimentos de direitos diferenciados postos pela CF e, posteriormente, também, no que se refere especificamente à educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estavam em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre *Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004. Afastando-se dos ideais de proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais, presentes na Convenção 107 de 1957 do mesmo organismo internacional, a Convenção 169 traz avanços significativos para o reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 775).

Ainda no campo da legislação, no que tange à EEI, o MEC homologa, em 1999, as *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*, e em 2012, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com este último documento:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (BRASIL, 2012).

Esse Parecer CNE/CEB nº 13/2012 possibilita a participação dos indígenas no processo de elaboração e implementação de projetos escolares; é um marco à EEI. Outras medidas foram providenciadas pelo MEC, no que se refere às políticas de EEI:

De 1991 para cá foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, ao mesmo tempo em que se orientava os

sistemas de ensino para a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI, pautadas nas ideias de *especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária* (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 776, grifos no original).

Apesar das conquistas acima citadas, os movimentos indígenas não puderam interromper suas lutas, pois, mesmo depois de duas décadas a educação bilíngue, diferenciada e intercultural conquistada ainda é “[...] caracterizada pela busca do reconhecimento da diversidade cultural como direito fundamental” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 765) e permanece em debate por não conseguirem respostas para questões elementares, conforme relata Nobre (2009, p. 11):

[...] como garantir condições para a construção de uma educação indígena que corresponda tanto às expectativas quanto aos direitos, bem como às especificidades das populações indígenas no Brasil? Como construir uma escola verdadeiramente bilíngue, intercultural, diferenciada e autônoma?

Essas mesmas questões levantadas por Nobre foram debatidas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que aconteceu em Luzivânia (GO), em 2009, e foi organizada pelo MEC, para tratar da EEI.

Apesar dos avanços da EEI, ainda é evidente a grande distorção que existe entre a legislação e a sua efetivação. Diante do papel cada vez menor do MEC em favor da EEI, outros caminhos são buscados para tentar diminuir essa ânsia entre o que prevê as leis e o que vem acontecendo de fato nas escolas indígenas, como a parceria entre as comunidades indígenas, as Universidades e as instituições de Ensino.

Na próxima seção, discutiremos alguns princípios da análise do discurso, úteis para analisar os discursos dos sujeitos entrevistados.

Algumas categorias analíticas da análise do discurso

O discurso, como uma ação do sujeito sobre o mundo, deve ser contextualizado, pois, quando construímos um discurso, estamos assinalando nossa posição no mundo, no processo de interação social. Para Orlandi (1999), o discurso não pode ser analisado sem levar em consideração suas condições de produção, pois a construção de sentido depende também de aspectos extralinguísticos. A análise do discurso não adota o significado em si próprio – em sua imanência – pois, para ela, não existe um sentido primitivo e original para as palavras, não há uma essência do dizer, que o configure como puro e imutável, já que:

A análise do discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Não há uma verdade oculta atrás do texto. (ORLANDI, 1999, p. 26).

Portanto, ao adotar como objeto de estudo o discurso, a análise do discurso procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, [partindo] do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 1999, p. 15). Assim, a análise do discurso busca assimilar como o dizer é moldado por essas três instâncias: a língua, a história e o sujeito. Partindo do princípio de que o discurso está sempre aberto, a análise do discurso percebe a língua como um sistema em movimento, com modos de significar múltiplos, o que permite sempre novas interpretações, pois os sujeitos do discurso são componentes de uma sociedade viva.

Outro fator a ser considerado na produção dos sentidos pela análise do discurso é o contexto histórico-social, pois ele o discurso é atravessado por suas condições de produção, bem como o lugar de onde os interlocutores falam, as relações de poder, o tema discutido, a imagem que os sujeitos fazem de si e do outro. Esses elementos são essenciais quando procuramos entender os sentidos discursivos.

Apresentamos, a seguir, alguns desses conceitos da análise do discurso de linha francesa, que consideramos relevantes para a análise do *corpus* desta pesquisa.

O funcionamento dos domínios discursivos

O primeiro termo da análise do discurso necessário a esta pesquisa é o de domínio discursivo. Embora haja uma imensidão de domínios, conforme Foucault (2016), todos podem ser definidos, isto é, constituem-se “[...] pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um” (FOUCAULT, 2016, p. 32-33). É pertinente ressaltar que, para esse autor, a materialidade discursiva deve ser percebida levando em consideração os modos de constituição, formulação e circulação dos discursos.

Esse campo dos acontecimentos discursivos “[...] é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas; elas podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura” (FOUCAULT, 2016, p. 33).

Aceitando a descrição dos acontecimentos como um projeto, cujo intuito é “[...] a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2016, p. 33), procura-se descrever como determinado acontecimento discursivo apareceu, e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2016). Ainda na perspectiva do acontecimento enunciativo, o autor fala sobre relações entre enunciados e relações entre grupos de enunciados, cujo objetivo não é fechá-los entre si, mas sim descrever os jogos de relações, pois o:

[...] enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. (FOUCAULT, 2016, p. 104).

Foucault (2016) emprega termos contrários para significar o conceito de enunciado, isto é, descreve-o a partir de oposições com as unidades *frase*, *proposição* e *atos de fala*. Nesse processo de diferenciação, percebemos que o autor coloca em evidência a importância do enunciado, que vai além de uma “unidade elementar do discurso” (GREGOLIN, 2007, p. 95), uma vez que o enunciado “[...] não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2016, p. 105).

Desse modo, na função enunciativa, procura-se descrever em quais condições um enunciado é formulado, sob quais regras de controle foi possível sua realização, ressaltando que, segundo Gregolin (2007, p. 96), entre o enunciado e o que ele enuncia “[...] há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado”.

Formação discursiva

O conceito de formação discursiva elaborado por Pêcheux, no início dos anos 1970, é retomado e estabelecido por Foucault (1996), que afirma ser formação discursiva o que define aquilo que pode ser dito de acordo com uma posição em uma dada conjuntura, sendo o local onde se articulam discurso e ideologia, motivando, por meio das relações de poder, o espaço do dizível: “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1996, p. 43).

Logo, as palavras, para Orlandi (1999), não têm sentido completo, absoluto, imutável. Elas mudam de sentido de acordo com as posições de quem as empregam, ou seja, os sujeitos do discurso conferem sentidos às palavras a partir de posições determinadas. Para compreender o processo de produção dos sentidos, a noção de formação discursiva é necessária, pois disponibiliza possibilidades de análise do funcionamento do discurso: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja – a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Já para Maingueneau (1997), a formação discursiva é um conjunto de enunciados que acontecem com alguma regularidade. Segundo esse autor, existem regras históricas que são condicionantes para que determinadas formações discursivas sejam formuladas ou esquecidas:

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, que se trata de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1997, p. 43).

Todo discurso se constitui com outros discursos que o negam ou o interpelam. Assim, para reconhecer uma formação discursiva, de acordo com Brandão (1993), é preciso perceber o que está no interior do discurso, pois:

É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”. Isso leva a constatar que uma FD não é “uma única linguagem para todos”, ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD o que se tem são “várias linguagens em uma única”. (BRANDÃO, 1993, p. 40).

Desse modo, a formação discursiva determina o que deve ser dito, significa dizer que as palavras, proposições, expressões auferem seus sentidos a partir da formação na qual são constituídas. Além disso, “[...] os sujeitos sociais são constituídos em relação a FDs particulares e seus sentidos; essas FDs são, de acordo com Pêcheux, faces linguísticas de ‘domínios de pensamento... sociohistoricamente construídos’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52-53)

Por fim, uma formação discursiva é, de acordo com Pêcheux (1990), frequentada constitutivamente por seu outro, esse ‘outro’ é o interdiscurso, que está relacionado com a memória discursiva.

Entender as formações discursivas é de suma importância para percebemos como nossos sujeitos são interpelados por outras formações discursivas, isto é, discursos outros que adentram seus discursos, discursos que são possíveis graças às suas memórias discursivas. A seção a seguir discute essa interdiscursividade, como um discurso é ou pode ser interpelado por outro discurso.

Interdiscurso

Toda formação discursiva está associada a uma memória discursiva, cujo papel é fazer com que seja possível, em qualquer formação discursiva, observar formulações anteriores que já foram enunciadas (COURTINE, 1981, p. 52)⁷. A teoria da memória discursiva defende que qualquer construção discursiva está saturada de outras construções. Os enunciados pertencem a construções discursivas preexistentes, mas estão suscetíveis a aparecer, ser formulados, transformados ou até mesmo apagados.

É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas. (BRANDÃO, 1993, p. 76).

Segundo Orlandi (1999, p. 31), “A memória, por sua vez, tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente”. Portanto, o conceito de interdiscurso (ou memória discursiva) está intimamente ligado às diversas vozes de um discurso. Essa memória aciona as vozes que marcam o sujeito histórico e ideologicamente. Ao proferir um discurso, o sujeito traz a marca de um discurso dito antes. Assim, considerando que os discursos não são puros – sempre trazem em seu interior a marca de outros, sejam os discursos em si, sejam os dos sujeitos que os proferem –, investigamos, em nossas análises, os Outros presentes nos discursos dos nossos sujeitos.

Esses interdiscursos acionados pelo sujeito tornam possível atribuir sentidos ao que foi dito, dando-lhe sustentação, significação (MAINGUENEAU, 1997; ORLANDI, 1999). Desse modo, essa categoria de análise é relevante para nossa pesquisa, porque é o interdiscurso que disponibiliza determinados dizeres que afetam a maneira como o sujeito significa em situações discursivas específicas.

Constituição do sujeito

A constituição do sujeito é segundo Foucault (1995), atravessada por diversas instâncias de poder que buscam controlar seus costumes, desempenhos e discursos. A vida e o corpo do sujeito são colocados no centro, como alvo de controle. Vale ressaltar que esse controle nem sempre se estabelece de forma definitiva, uma vez que sempre há possibilidades de resistência.

Compreender os efeitos das relações de poder sobre o sujeito permite-nos conjecturar a constituição do indígena como uma produção advinda de uma relação de poder. Como veremos no último capítulo, o indígena é permeado por vários sentidos, pois é atravessado por discursos. Há uma série de discursos que dizem como se constitui ou não a identidade indígena. Existem instâncias de poder (como o Estado, as indústrias, as religiões, entre outros), que regulam o modo de viver indígena, regulamentam sua cultura, normalizam sua terra, padronizam sua escola, induzem sua crença. Todos esses procedimentos constituem o sujeito indígena na sociedade atual.

7 Segundo Courtine (1981, p. 52), a memória discursiva está subjacente à formação discursiva, pois “[...] toda formulação possui em seu ‘domínio associado’ outras formulações, que ela repete, refuta, transforma, nega..., quer dizer, sob o olhar dos quais ela produz efeitos de memória específicos”. Esse conceito evoluirá, vinte anos depois de proposto, para memória *interdiscursiva*.

Interincompreensão

Ao falar, constituímos, mesmo que inconscientemente, vários interdiscursos que nem sempre são concordantes, por isso, segundo Maingueneau (1997), ou seja, esse encontro de vários campos discursivos⁸ nem sempre é algo pacífico e, como numa tradução, pode-se instaurar a polêmica na passagem de um discurso a outro. Esses empréstimos não ocasionais são evocados pelo sujeito para reafirmar o seu dito, dando-lhe precisão, fortalecimento. Assim, “[...] quando uma formação discursiva faz penetrar seu Outro em seu próprio interior, por exemplo, sob a forma de uma citação, ela está apenas ‘traduzindo’ o enunciado deste Outro interpretando-o através de suas próprias categorias” (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

A tradução a que se refere Maingueneau é entendida não só como a tradução de discurso em outro, mas também a tradução do Outro para si, uma espécie de heterogeneidade discursiva e de sujeito. Dessa forma, a tradução do Outro é Polêmica, pois, para Maingueneau (1997, p. 122),

Este processo de duplas traduções permite-nos aprofundar o mecanismo **polêmico**. Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como “negativas”, inaceitáveis, as unidades de sentidos construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as reivindicadas (chamemo-las de “positivas”) e as recusadas (as “negativas”).

Percebemos, então, com Maingueneau, que, por meio da tradução, o discurso do Outro pode ser evocado de maneira a “apropriar” para si as unidades de sentido positivos desse discurso, isto é, usar o Outro a seu modo. Da mesma maneira que o discurso do Outro é “apropriado”, esse Outro passa a ser refletido no discurso.

Formações discursivas sobre EEI na construção da escola K̄yikatêjê

A EEI passou a ser melhor concebida, a partir da implementação de leis a seu favor na Constituição Federal de 1988, e nos demais documentos sobre educação elaborados ao longo dos últimos 30 anos. Esse estabelecimento de leis para a EEI reflete o reconhecimento pelo Estado brasileiro dos diferentes povos, com suas línguas, culturas e visões de mundo, por isso a necessidade de garantir a eles um conjunto específico de direitos, inclusive à educação. Apesar de a legislação vigente ter avançado bastante nessa perspectiva legal para as populações indígenas, o acesso à efetivação desses direitos ainda não acontece em sua plenitude. Para analisar essa questão, analisamos os seguintes enunciados relacionados à realidade da comunidade Indígena K̄yikatêjê, no momento em que ela precisa implantar uma escola:

Aí eu falei: – Rapaz... Aí, eu peguei e voltei lá. Eu conversei com o [Z]. Daí o [Z] falou pra mim: – Olha, [R], uma coisa, tu tem que fazer. Eu tenho certeza que você está preocupado com os meninos. Aí tu faz o seguinte: tu pega, faz uma casa de palha, manda alguém tirar tábua e faz o banco. Aí, tu tira foto. Aí, através dessa foto, tu faz um documento e leva pra Quarta URE. Aí, tu consegue, porque eu sei da sua potência. Depois de perceber que você é muito importante, que você sabe falar português, você sabe falar a língua, eu quero que sinta que nem você. Então, você tá preparado. Se a pessoa que tá comigo, se não te ajudar..., você vai muito longe, você tá preparado. [...] Aí isso eu fiz, nós tiramos fotos, as crianças dentro do colégio, fizemos documentos e levamos pra Quarta URE. (Enunciado 1 - 1ª entrevista. 08 de junho de 2019).

8 Para Maingueneau, o campo discursivo é definido pela formação discursiva (lugar de trabalho do discurso), essa formação discursiva apesar de sistematizada, não é fechada, não pode ser vista como um “bloco compacto que se apoia a outro”, por isso é possível um discurso transitar em campos diferentes.

Nesse enunciado, o entrevistado, por meio da estratégia de reproduzir a fala do outro, sob a forma de discurso direto, assume esse discurso em favor de seu interesse, apresentando o que para ele era relevante como informação. Assim, após introduzir a situação apresentando elementos do contexto da conversa entre Z e R, R passa a reproduzir a fala de Z, e o primeiro elemento retomado é exatamente o da posição de R em relação à comunidade: “Eu tenho certeza que você está preocupado com os meninos”, ou seja, essa preocupação, apesar de não explicitada nesse ponto, refere-se à educação das crianças K̄yikatêjê, como é possível depreender em partes subsequentes da conversa.

Citar esse discurso faz com que o interlocutor do entrevistado perceba qual é o papel do entrevistado dentro do contexto de sua comunidade, já que até mesmo uma pessoa de fora, um representante do Estado, reconhece R como alguém preocupado com determinada situação social de seu grupo. Esse conjunto de falas é o princípio da formação discursiva que estabelece o percurso para construção da escola na comunidade indígena, considerando o lugar do Estado nesse processo.

Ainda dentro do discurso direto, Z apresenta uma orientação para R, a de dar início à construção de uma escola na sua comunidade: “tu pega, faz uma casa de palha, manda alguém tirar tábua e faz o banco”. Mesmo não dizendo a palavra “escola” nesse trecho, R subentende a mensagem (ainda mais porque é R que está retomando a fala de Z). Nesse ponto, o entrevistado (R) apoia-se em sua memória discursiva sobre as representações de escola e enuncia uma versão prototípica desse espaço, ou seja, essa representação corresponde ao mínimo para se constituir um espaço escolar: sala de aula (“uma casa”) com mobília (“bancos”). Na mesma formação discursiva, R vai dizer a palavra “colégio”, como forma sinônima para escola.

R, então, ainda reproduzindo a fala de Z, continua a orientar a ação em favor da aquisição da escola. Uma vez construído o espaço, “Aí, tu tira foto. Aí, através dessa foto, tu faz um documento e leva pra Quarta URE”. Uma vez concluída a construção, seria necessário iniciar um projeto junto à 4ª Unidade Regional de Educação (URE) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), sediada em Marabá (PA), que é responsável por processos de criação de escolas estaduais, para criar uma escola reconhecida legalmente pelo Estado, dentro da RIMM. Para isso, há de se ter uma documentação que comprove a existência da escola, daí a necessidade de tirar foto da construção para anexar ao documento a ser submetido ao órgão do Estado.

Se R usa o discurso direto para explicitar as orientações de Z, R, em outro ponto de sua fala, assumi para si o discurso e diz: “Aí isso eu fiz, nós tiramos fotos, as crianças dentro do colégio, fizemos documentos e levamos pra Quarta URE”. Essas duas posições discursivas – da orientação à efetivação da ação – fecham um circuito de formação discursiva que evidencia a necessidade de adotar uma postura que instigue o Estado a assumir o seu papel, já que este mesmo Estado não teve a iniciativa de fazer valer o que está determinado na legislação sobre EEI.

Retomando a parte central da fala de Z reproduzida por R, são apresentadas outras afirmações feitas por Z sobre a pessoa de R: “Aí, tu consegue, porque eu sei da *sua potência*. Depois de perceber que *you are very important*, que *you know Portuguese, you know the language*, eu quero que sintas que nem você. Então, *you are prepared*. Se a pessoa que tá comigo, se não te ajudar..., *you are going far, you are prepared*.” (grifo nosso). Assim como houve a apreciação inicial sobre a preocupação de R – a partir do discurso direto enunciado pelo próprio R – aqui também há uma sequência discursiva que exalta as qualidades de R, relacionadas à sua relevância social, que considera dois aspectos, o linguístico “você sabe falar português, você sabe falar a língua [indígena K̄yikatêjê]” e o administrativo “você tá preparado” (dito duas vezes). Essa estratégia discursiva constrói e reforça a imagem que o entrevistador receberá do próprio entrevistado, via discurso direto de outra pessoa, ou seja, a de uma liderança capaz de atuar em favor da coletividade.

Um último elemento a ser destacado nesses dados diz respeito à alternância do discurso individual com o discurso coletivo: “Aí isso eu *fiz*, nós tiramos fotos, as crianças dentro do colégio, *fizemos* documentos e *levamos* pra Quarta URE.” (grifos nossos). R alterna sua fala com duas perspectivas de pessoa, a do eu e a do nós. O entrevistado sabe que ele esteve no centro do processo de conquista da escola na comunidade, mas também sabe que ele não age sozinho, que não existe sozinho, mas sim em comunidade. Logo, seu discurso vive uma tensão entre o individual e o coletivo, que sua língua acabando traduzindo.

Na continuidade da fala de R sobre a luta para construir a escola na comunidade K̄yikatêjê, temos novos elementos discursivos a serem considerados:

Então realmente eles foram, né. Foi e aí eles aceitaram. Pegaram documento e mandaram. Eles enviaram a aprovação. Quando, quando chegou aqui, foram me chamar. Aí foi falar, eu não fui, mas a minha menina foi. A menina falou: – Olha, pai, nosso colégio foi aprovado, vai ser feito. Aí nenhum momento eu não esperei pra um prefeito, porque a SEDUC quem tem que fazer o colégio. Esse colégio que tá feito lá, foi com nosso bolso, que nós fizemos. Agora, tá, o pessoal ainda tão devendo pra fazer ainda o prédio. Esse colégio pra nós, isso eu fiz, do nosso bolso que a gente fez, porque? Porque nós... eu estou interessado de fazer. É porque até hoje estamos nesse que eu estou falando. Eu falei: – Olha aí [R], porque eu quero fazer? Porque quando foi hoje o colégio daqui pronto. (Enunciado 2 - 1ª entrevista. 08 de junho de 2019).

O processo seguiu conforme as orientações fornecidas por Z a R e o resultado esperado foi alcançado: a construção da escola pelo Estado foi aprovada.

No discurso de R, o próprio manifesta novamente a tensão entre o individual e o coletivo, mas, nesse novo texto, é o coletivo que predomina: “quando chegou aqui, foram *me* chamar”; “Esse colégio que tá feito lá, foi com *nosso* bolso, que *nós fizemos*”; “Esse colégio pra *nós*, isso *eu fiz*, do *nosso* bolso que *a gente fez*, porque? Porque *nós*... eu *estou* interessado de fazer”. Há quase uma luta para que R mantenha seu discurso na perspectiva do coletivo, alternando com frequência entre o eu/nós-a gente, num relação interincompreensiva plena, cuja definição não é fácil.

Como liderança, R delega a outra pessoa o papel de receber a informação, nesse caso à sua própria filha, a quem ele confere um breve espaço na fala por meio do discurso direto: “– Olha, pai, nosso colégio foi aprovado, vai ser feito”. A recepção da notícia de aprovação da construção da escola na comunidade de R ainda não significa vitória em sua reivindicação, pois ela corresponde apenas ao início de outro longo processo. Além disso, R, ao manifestar o dever do Estado, por meio da fala “a SEDUC quem tem que fazer o colégio”, revela uma apropriação da questão legal, mas também um contraste direto entre o que o Estado faz e o que a comunidade faz a partir de sua própria iniciativa: “Esse colégio que tá feito lá, foi com nosso bolso que nós fizemos”.

No entanto, apesar de aprovada e documentada a criação da escola, não houve o financiamento por parte do governo, por isso: “o pessoal ainda tão devendo pra fazer ainda o prédio”. Se já existe a documentação legal que ampara a criação da escola, por que não houve investimento para a construção do prédio? Enquanto isso, a comunidade usa e luta pela manutenção da sua escola feita com recursos próprios. Lembramos que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui que o Estado deve oferecer aos povos indígenas uma educação escolar de qualidade, como deveria ser em todo lugar, além de ser bilíngue e intercultural.

Percebemos com isso que o fato de haver documentos aprovando a construção da escola, isso não garante “[...] a solução dos problemas que envolvem a Educação Escolar Indígena, embora aborde problemas e trace sugestões” (KNAPP, 2016, p. 89). Essa afirmação é reforçada pelo enunciado acima, já

que, embora existam normas, leis, estatutos, ainda há relatos de descaso com a EEI, evidenciando que as medidas protetivas não estão sendo adotadas.

Nesse sentido, no próprio RCNEI, é reconhecido que tanto secretarias municipais quanto governos precisam estar empenhados em rever seus instrumentos burocráticos e devem, conjuntamente, assegurar as formas próprias de gestão das comunidades indígenas para a promoção de uma Educação Escolar Indígena de qualidade (KNAPP, 2016, p. 89).

O Movimento Indígena no estado do Pará, por sua vez, sempre exigiu a produção e execução de planejamentos de políticas educacionais, tais como:

[...] implementação de uma política estadual de EEI a ser construída junto com os povos indígenas do estado; criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena; efetivação de uma EEIIB diferenciada; acesso a toda educação básica e ao ensino superior [...]; qualidade na infraestrutura das escolas, materiais didáticos, respeito à autonomia dos povos indígenas na gestão das suas escolas e construção de propostas curriculares, regularização das escolas das áreas indígenas como escolas indígenas, criação da categoria “Professor Indígena”, realização de concurso específico e equitativa remuneração dos professores indígenas [...] (ALENCAR, 2018, p. 204).

Na terceira entrevista que compõe nosso *corpus*, o foco discursivo, apesar de relacionado à temática tratada nas falas anteriores, muda agora para um elemento relacionado à questão cultural:

Hoje a gente vê que, como eu falei, o Estado, ele não tá preocupado em ter a cultura, a aula de cultura; ele tá preocupado em ter aula de inglês. Essa língua estrangeira como o próprio Estado, ele deveria sim dar materiais, fazer projetos em relação à cultura, à língua materna. Então, a gente vê que o Estado, ele não prioriza isso. Ele tá mais alavancado no cotidiano do Estado mesmo, do não indígena, como funciona e não vê a escola diferenciada, que a escola deve ser aplicada de acordo com a cultura do nosso povo. (Enunciado 3 - 3ª entrevista. 19 de junho de 2019).

De início, o entrevistado afirma que: “Hoje a gente vê que, como eu falei, o Estado, ele não tá preocupado em ter a cultura, a aula de cultura; ele tá preocupado em ter aula de inglês”. Instaura-se aí uma polêmica discursiva: de um lado, o Estado, que acredita que sua função foi cumprida ao ofertar o ensino de uma língua (estrangeira, neste caso), pois esse ensino é obrigatório por lei; de outro lado, os indígenas, que denunciam que as leis não estão sendo respeitadas, pois a cultura (e, subentende-se, também a língua) deles, não faz parte dessa oferta pelo Estado.

Aqui é necessário fazer uma observação sobre o sentido da palavra cultura, empregada de forma recorrente pelo entrevistado K̄yikatêjê. Ele utiliza expressões do tipo: “ter a cultura”, “a aula de cultura”, “fazer projetos em relação à cultura” e “a cultura do nosso povo”, numa clara menção aos saberes e modos de vida de seu povo. Esse sentido de cultura está muito próximo do sentido que Bauman (2012, p. 103) identificou como um conceito diferencial “[...] empregado para explicar as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou socialmente discriminadas)” e de algum modo associado a uma perspectiva encontrada na antropologia: “Cultura era [...] um sistema coerente de pressões apoiadas por sanções, valores e normas interiorizados, e hábitos que asseguravam a repetitividade (e portanto a previsibilidade) da conduta no plano individual e a monotonia da reprodução, da continuidade no decorrer do tempo, da ‘preservação da tradição’” (BAUMAN, 2012, p. 23). Assim, ao destacar a preocupação do Estado apenas com a língua estrangeira, o entrevistado contrasta o que é próprio de sua cultura (do seu povo) com o que é externo, ao mesmo tempo em que reconhece a prioridade do ensino de língua estrangeira, que dispõe de um conjunto de recursos, enquanto nada é ofertado para o ensino de sua língua-cultura K̄yikatêjê. Há, portanto, um claro desejo de inserir, antes, o cultural, o que é próprio da

comunidade indígena, — considerando o desprezo do Estado pelas coisas desse povo — não havendo nessa manifestação do entrevistado alguma intenção de pensar a educação em um sentido intercultural.

Ainda nessa direção, o entrevistado faz uma reivindicação explícita para o Estado: “fazer projetos em relação à cultura, à língua materna” em favor dos indígenas, pois “Ele tá mais alavancado no cotidiano do Estado mesmo, do não indígena, como funciona”. Assim, o Estado nem produz nem fornece condições para que as comunidades indígenas produzam seus próprios recursos, e acaba impondo o uso de materiais produzidos para os não indígenas. Os sujeitos indígenas entendem o valor simbólico que o ensino da língua indígena, seja ela materna ou não, representa para a identidade histórico-cultural de seu povo⁹.

Logo, com a falta de apoio do Estado e sua imposição na determinação das disciplinas que deverão fazer parte do currículo escolar indígena, percebemos que não há “[...] respeito à autonomia dos povos indígenas na gestão das suas escolas e construção de propostas curriculares” (ALENCAR, 2018, p. 204).

Quando o gestor da escola afirma que o Estado não está preocupado com a cultura, esse sujeito-gestor denuncia discursivamente o Estado, que “[...] não vê a escola diferenciada, que a escola deve ser aplicada de acordo com a cultura do nosso povo”. Ora, a autonomia dos povos indígenas é um direito conquistado, direito à identidade etnolinguística dos povos indígenas, neste caso, dos K̄yikatêjê.

O entrevistado apropria-se, com muita segurança, do termos relacionados à área da EEI, a fim de reivindicar que o Estado cumpra o seu papel para “efetivação de uma EEIIB diferenciada”, pois a cultura do povo K̄yikatêjê não está sendo reconhecida como elemento que possa compor os currículos escolares dessa comunidade indígena. Eis uma formação discursiva em que o lugar a ser ocupado pelo ser indígena luta para ser reconhecido como tal pela instância do Estado. Tal reconhecimento não busca construir uma identidade, pois esta já se existe e está firmada, mas sim para garantir a efetivação dos direitos já instituídos nas leis e normas.

A ação discursiva é, sem dúvida, também uma ação de resistência. Resistência ao descaso com a EEI, com as culturas e línguas indígenas, ao apagamento dos povos indígenas na história e na geografia do Brasil. E quando lideranças indígenas apropriam-se de sua situação, de seus papéis sociais, podem se mobilizar politicamente para que sejam ouvidos enquanto povos com direito à sua autodeterminação.

Considerações finais

Ao longo da história do Brasil, as populações indígenas tiveram seus direitos negados ou negligenciados, em particular os direitos relacionados à educação escolar. Desde o período da Colonização até os dias atuais, a EEI tem servido, em maior ou menor grau, ao projeto assimilacionista do Estado brasileiro, isto é, como instrumento de difusão dos sistemas outros de conhecimento (epistemologias, saberes acumulados, cultura material e imaterial, entre outros) da sociedade hegemônica, que os legitima, por meio da legislação, ao mesmo tempo que nega toda a diversidade sócio-histórica, cultural, política, econômica, linguística e religiosa dos mais de 200 povos indígenas (PIB, 2019).

Os diversos povos indígenas do Brasil que sobreviveram às ações desumanas, cruéis e etnocêntricas a eles impostas nestes últimos cinco séculos, resistem às ainda constantes ameaças de extermínio, à

⁹ “A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.” (WOODWARD, 2012, p. 34-35).

negação ao seu direito à terra, às ocupações ilegais de seus territórios, às doenças, ao descaso do Estado em relação à sua segurança, saúde e educação; sofrem tudo isso, mesmo constituindo-se sujeitos detentores de saberes oriundos de milenar interação com a natureza, e de possuírem uma legítima e complexa ciência desenvolvida nas diferentes experiências no e sobre o mundo.

Logo, essas comunidades acumularam saberes que são sim válidos para serem ensinados no contexto da instituição escolar, e elas têm condições técnicas de construir seus próprios processos educacionais que ultrapassem a educação massificada, genérica e descontextualizada imposta pelo Estado.

Ao se apropriarem dos espaços docentes e de gestão das escolas, percebemos que as comunidades indígenas passam a lutar para que o Estado cumpra seu dever, mas respeitando a identidade, a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) de cada povo, tal como está acontecendo com os *Kyikatêjê*, que já não aceitam imposições externas passivamente, nem o silenciamento de suas vozes, nem que o Outro tomem decisões por eles. Essa apropriação está materializada nos discursos dos sujeitos entrevistados, o professor e cacique, e o professor e diretor da escola. De suas vozes ecoa a liberdade social, cultural e ideológica do seu povo, pois são discursos construídos no presente, mas que estão plenos de história que (re)significam o mundo e a si mesmos.

Há certamente, nesse campo da EEI, uma disputa pelo poder criando tensões pelo controle dos sentidos mobilizados por inúmeras instâncias (como o Estado, a religião, a escola), e isso é uma questão fulcral para a sobrevivência de grupos minoritários, como os indígenas, daí a necessidade de eles terem condições de se manifestarem discursivamente para construir uma conscientização coletiva de sua identidade, de seus direitos e de sua capacidade de ler o outro pelos diferentes discursos que lhes são impostos oficialmente.

Portanto, embora existam leis que instituem o dever do Estado de oferecer aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural, as comunidades indígenas são incisivas ao denunciarem o não cumprimento dessas leis em favor de uma efetiva EEI. A essa situação, só resta aos povos indígenas resistirem e reivindicarem cada vez mais o respeito aos seus direitos à educação, à cultura, enfim, à vida.

Referências

ALENCAR, M. C. M. Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora! Desafios na educação intercultural bilíngüe entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará. 2018. **Tese** (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205766>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

BARROS, M. C. D. Linguística missionário: Summer Institute of Linguistics. 1993. 755f. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993. Disponível em: <<https://www.cpei.ifch.unicamp.br/biblioteca/linguistica-missionaria-summer-institute-linguistics>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, H. H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp: 1993.

- BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios/SPI. **Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953**. Rio de Janeiro: Serviço de Proteção aos Índios, 1953.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC-CEB/CNE, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, aprovado em 10 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC-CEB/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- CARNEIRO, Sônia Maria M.; KNECHTEL, Maria do Rosário; MORALES, Angélica Góis. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 37, n. 3, p. 469-483, set./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4171>>. Acesso em: 18 maio 2020.
- COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. À propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, n. 62, Analyse du discours politique, p. 9-128, 1981.
- D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>>. Acesso em: 16 maio 2020.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do Discurso: diálogos e duelos**. 3. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.
- KNAPP, C. O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 2016. 423f. **Tese** (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerca de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- MOREIRA NETO, C. de A. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- NOBRE, D. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992. p. 115-132.

PIB. Povos indígenas no Brasil. **Quantos são?** [s.l.], 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_são?>. Acesso em: 02 set. 2020.

PLATERO, L. D. Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena en el período 1940-1970. 2021. 311 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Latino-americanos), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 2012.

SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Brasília, DF: SESAI, 2016.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; *Et al.* **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Submetido em: 03.09.2020

Aceito em: 02.08.2021