

# LEI 11, 645/08 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Maria Lourdes de Sousa Rolim<sup>1</sup>

Profa. Dra. Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os discursos de professores indígenas acerca da educação escolar indígena e correlacionar tais discursos com a Lei 11,645/08, visto ser uma proposta de contemplar a história e a cultura indígena e afro-brasileira. É preciso destacar que para este estudo pontuamos apenas o que se refere aos indígenas. Como materialidade de análise foram utilizadas sequências discursivas recortadas de entrevistas realizadas com professores indígenas. Como aporte teórico nos pautamos na Análise do Discurso Francesa a partir das considerações dos autores Michel Pêcheux (1993), Orlandi (1998), Mariani (2004) e Figueiredo (2019). O que as análises nos mostraram é que, por mais que muitas ações relacionadas a organização de um modelo de educação escolar para a população indígena, tenham sido elaboradas, todas ainda têm como cerne o olhar de fora, um olhar do outro, sem considerar as especificidades dos indígenas. É preciso não apenas sancionar Leis, mas promover políticas educacionais no sentido de que tais Leis possam amparar a diversidade tanto linguística, quanto cultural.

## INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/08 foi instituída com o objetivo de promover uma abordagem da diversidade étnico-racial existente em nossa sociedade. Assim, a referida Lei, alterando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino.

Este trabalho tem como foco realizar uma abordagem discursiva apenas no que se refere à cultura indígena, considerando o número expressivo da população indígena no Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo dados do Museu das Culturas Dom Bosco, o Estado possui hoje uma população indígena estimada em 63 mil pessoas, na qual se destacam os Kaiowá e Guarani, os Terena, os Kativéu, os Guató e os Ofaié.

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileiras, pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>2</sup> Orientadora do Curso de Especialização Lato Sensu em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileiras da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As etnias Kaiowá e Guarani e Terena representam maior contingente populacional; os primeiros com cerca de 40 mil pessoas, os Terena com 23 mil pessoas e os Kadivéu com uma população em torno de 1500 pessoas. O Estado ainda conta com as etnias Atikum, Guató, Kiquinau e Kamba que é um grupo ainda não conhecido oficialmente.

É preciso pontuar que a história do nosso país sempre foi contada a partir de um olhar eurocêntrico, buscando o silenciamento da população indígena, ou quando eles aparecem, são sempre representados de forma pejorativa. Daí a necessidade de discussões que permitam desnaturalizar a história única.

Nesse sentido, o presente trabalho busca por meio da análise de discurso indígena compreender seu ponto de vista sobre a educação escolar indígena e com isto contribuir para que a Lei 11, 645/08 seja efetivada considerando os dois lados da história. Para realizar a análise recorreremos à autores da Análise do Discurso como Pêcheux (1993), Mariani, (1998) e Orlandi (2004). Os recortes analisados são sequências discursivas<sup>3</sup>, as quais fazem parte do corpo de pesquisa realizado por Figueiredo (2019).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Análise do Discurso**

Ainda que questões alusivas aos povos indígenas tenham composto estudos de outras áreas do saber, como a antropologia, a geografia e a história entre outros, entendemos que a compreensão proposta pela AD pode nos oferecer um olhar mais sensível por ter como objeto o discurso. Isso nos é possível visto a constituição do sujeito, ou seja, é na e pela linguagem que o homem constitui e é constituído discursivamente.

Nesse sentido, a AD, iniciada na França por Pêcheux, na década de 1960 e no Brasil por Orlandi, ainda na atualidade, nos permite trilhar um caminho teórico na construção de sentidos para compreender os discursos referentes à educação escolar indígena, pois são discursos não estabilizados como normas social, então, provocam ruídos e embates, pois são constituídos a partir de memórias discursivas distintas.

---

<sup>3</sup> Pesquisa de doutoramento realizada a partir de entrevistas com a comunidade indígena de Dourados MS.

A AD é entendida como um novo campo do saber, uma vez que tem como seu objeto de estudo o discurso. Michel Pêcheux, percussor dos estudos da AD, faz deslocamentos de outros campos do saber para definir seu objeto. Assim, o filósofo francês busca na Linguística, no Marxismo e na Psicanálise conceitos para embasar a Análise do Discurso. Dessa forma, Pêcheux se fundamenta na releitura de Marx, realizada por Althusser e na releitura de Freud, feita por Lacan. É importante destacar também a relevância da linguística, pois é nas brechas do estruturalismo que o autor situa questões importantes para pensar o lugar do sujeito diante da língua, vista como sistema.

Nessa direção, considerando o discurso como objeto de estudo, a AD rompe com as pesquisas realizadas até o momento, pois permite perceber outras concepções de língua. Uma língua atravessada pela exterioridade, não estanque, como propõe Rodrigues ao sinalizar que:

A definição de discurso vai ser uma construção constante à medida que vai definindo sempre tensamente neste espaço limite – linguístico com o não linguístico de forma contígua – um campo de/na relação entre sujeito, discurso, condição de produção. As formulas e esquemas são uma constante na tentativa de compreensão deste novo objeto, o discurso. Mas os esquemas e formulas representam o esforço de uma articulação metodológica, não mais da língua com o seu exterior, mas do discurso e o que implica esse discurso: locutores, enunciação, sentidos, enunciados, interpretação, posição social, o “conteúdo” (enquanto saber discursivo) e como ele se produz nas relações discursivas. (RODRIGUES, 2011, p. 54-55).

Romper com o caráter estrutural da língua ao definir o discurso como novo campo de saber e estudo é permitir compreender que a língua não pode ser vista apenas como transmissora de informação ou uma comunicação em que o sujeito possui pleno domínio dos efeitos de sentido. É perceber que a língua é atravessada pela historicidade que a constitui, assim, temos uma memória que permite dizer o que se diz na atualidade. Nessa direção, Orlandi indica que:

A linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise do Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento não é unívoca, não é uma relação diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado a Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há de real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção dos sentidos, esses estudos dos discursos trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata com a da Linguística) que é a forma

encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguística-histórica. (ORLANDI, 1999, p. 19).

É a exterioridade que constitui os sentidos, a língua por si não pode dar conta dos efeitos de sentido produzidos a partir de determinadas condições de produção relacionadas as ideologias da conjuntura inserida. Da mesma forma, a ilusão de literalidade e transparência da língua ganham significados a partir dos embates durante a história e os enfrentamentos das lutas de classe.

O estruturalismo com seu caráter abstrata e autônomo, não dá conta das implicações inerentes a língua e a história, não há como separar tais questões, estão imbricadas e precisam ser consideradas na constituição dos efeitos de sentidos. Isso porque os sentidos não estão centrados no sujeito que enuncia, mas sim nas condições de produção em que estão inscritos. E essas questões também valem para determinar os sujeitos e os lugares sociais inseridos.

Nessa direção, Orlandi, (2004, p. 45) vem corroborar a noção de forma material ao sinalizar que o “(...) discurso remete à forma material que se distingue da forma abstrata e se considera, ao mesmo tempo, forma e conteúdo enquanto materialidade”. Isso nos permite compreender que a língua não pode ser vista apenas com suas regras internas. Do mesmo modo, é o que Mariani (1998, p. 27) indica ao afirmar que “(...) significar, produzir sentidos está na ordem do discurso, que é uma ordem distinta da ordem da língua, mas que a supõe como base”.

Para Michel Pêcheux o discurso “(...) não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” ([1969] 1990 p. 82). Logo, discurso precisa ser entendido como uma dinâmica social, que não se constitui sozinho, mas juntamente com historicidade que o compõe.

As posições ocupadas pelos sujeitos são modalizadoras dos sentidos, ou seja, é por meio da posição do sujeito que os efeitos de sentidos são constituídos. Logo, o sujeito enuncia conforme as formações sociais que estão inseridos e são estas características que permitem o sujeito dizer o diz no intuito de impor determinado sentido e não outro. A ilusão de imposição de sentido está centrada em um imaginário organizado ideológico e historicamente que permite uma representação de seus interlocutores, ou seja, não há um

real e sim “(...)representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo”. (Pêcheux, 1993 [1969], p. 85).

O que sustenta tal imaginário é o que já foi dito em algum lugar por alguma pessoa o que implica na dedução de que não há um dizer inaugural e sim um constante movimento da linguagem. É preciso pontuar que o sujeito enuncia a partir da filiação em uma Formação Discursiva, ou seja, uma matriz de sentido que permite o dizer. Logo, seu dizer está imbricado nesta matriz, mesmo que de forma indireta ao seu discurso. Há uma articulação que possibilita reatualizar os sentidos por meio de uma memória discursiva, ou seja, um *sempre lá* do discurso. É o passado e presente entrelaçados que permite a produção de sentidos

Assim, é nesta direção de tentar compreender os discursos de professores indígenas sobre a educação escolar indígena e refletir acerca da Lei 11. 645/08, propomos este trabalho. Pensar o desenvolvimento de uma educação escolar que realmente contemple as singularidades desta população e para isso a Lei precisa ser efetivada.

Por meio do corpus desse estudo, temos como objetivo explicitar como os discursos em relação à educação escolar para os indígenas foram legitimados pela história e como foram incorporados pelos indígenas num processo de repetição do *mesmo* constituindo o *diferente*. De acordo com Orlandi (1996), esse processo de constituição discursiva ocorre pela paráfrase que é a matriz dos sentidos que “permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”, e pela polissemia que é a fonte de linguagem “responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos”.

A paráfrase é mais evidente em discursos com a pretensão de dominação social visando recuperar os mesmos espaços do dizível construído historicamente. Porém, a polissemia vem desestabilizar esse espaço garantido, com seu caráter múltiplo, permitindo evidenciar aquilo que escapa. É nessa tensão que se constrói o movimento da significação, ao mesmo tempo em que torna essa significação opaca. Considerando o corpus em análise, a mobilização dos conceitos de paráfrase e polissemia se justifica já que o processo de organização escolar para o índio, por mais que se pretenda *diferente*, os discursos e os projetos nessa direção remetem a um *mesmo* já instituído.

Tais conceitos são inerentes à língua em seu funcionamento; assim, é necessária uma abordagem distinta do conceito de língua, visto que aquele elaborado pela

Linguística precisou ser reformulado para atender às especificidades da AD, ou seja, há que se repensar a língua no sentido de uma discursividade, pelo seu aspecto material significante, propícia às falhas e aos deslocamentos. Logo, a relação entre a ordem da língua, a estrutura, a organização e o funcionamento requer atenção no sentido de perceber as distinções inerentes a estes pontos, vista a inserção de um sujeito dotado de uma memória atravessada pelo inconsciente e pelas determinações históricas. É nessa articulação entre língua, sujeito e história que a primeira recebe conceituações diferentes das estipuladas pela Linguística.

Nessa direção, o conceito de língua postulado pela AD, como uma língua que incorpora toda sua exterioridade e, por conseguinte, é passível de diversos efeitos de sentido, indica ser uma escolha teórica adequada a este estudo, visto a aproximação com as especificidades e o imaginário que os indígenas possuem sobre a própria língua, assim, a língua sujeita a equívocos, a falhas, dialoga com a língua que precisa caminhar, estar em movimento e que não a permite se fixar no papel.

## **A IMPOSIÇÃO DE SABERES**

As ações missionárias, com o aval do Estado, tiveram início em 1549 a partir da chegada governador-geral Tomé de Souza ao território brasileiro, ao mesmo tempo também vieram os jesuítas, tendo como seu líder, Manuel de Nóbrega. Nesse momento o objetivo principal da ação colonizadora era a imposição e expansão da fé católica que se efetivava por meio da catequese.

Desse modo, a educação formal era o meio de se impor a catequização e com isso o processo de invisibilização da cultura e saberes indígenas também eram silenciados, pois a partir do olhar do europeu, tais saberes eram considerados negativos e precisavam desaparecer para que os saberes vistos como positivos fossem impostos.

O modelo de educação formal imposta aos indígenas tinha como objetivo desestabilizar o principal ponto que configura o sujeito indígena, ou seja, sua cultura e sua língua. É neste momento que a representação do índio começa a ser desqualificada e silenciada, pois a imposição pela “colonização, camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2004, p. 96).

Dessa forma, tanto a cultura como a língua nacional brasileira são representadas sem pontuar a relevância e a interferência das culturas indígenas. Isto contribui para a naturalização do senso comum de que o Brasil foi descoberto e não invadido, que as terras eram devolutas, não tinham donos, de que a língua brasileira é uma herança apenas da língua do colonizador.

Assim, o processo de silenciamento perdurou por vários séculos a partir de ações como as desenvolvidas pelo Diretório dos Índios, Serviço de Proteção ao Índio –SPI, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, contudo, todo trabalho não contemplava as singularidades indígenas.

Foi somente a partir da Constituição de 1988 que garantias referentes à cultura e à educação escolar específica e diferenciada passou a figurar os documentos oficiais. Nos artigos 210, 231 e 232 estão mencionados os direitos ligados às singularidades dos povos indígenas, como a garantia de utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210); o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231), além da legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232).

Diante da “nova” conjuntura, é instituído o Decreto Presidencial nº26/1991 onde determina que a FUNAI deixe de ser a única a legislar sobre os processos educacionais referentes à comunidade indígena. A partir desse momento o Ministério da Educação e do Desporto- MEC passa a ser o responsável por tal questão e assim, divide a responsabilidade com os Estados e Municípios.

A partir de então, a educação escolar direcionada aos povos indígenas passou por ressignificações, pois tudo que antes era visto como proibido, suas culturas e línguas passam a ser considerados como premissa de um novo modelo de educação formal. O sujeito índio pode ser ouvido e impor suas singularidades na elaboração de documentos que norteiam a educação escolar que querem, como proposto pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, “(...)os povos indígenas, têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (BRASIL, MEC, 1998). O documento ainda propõe um currículo que garanta a questão linguística:

\*possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição;

\*atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país;

\* favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. (RCNEI, 1998, p. 120 e 121).

As políticas voltadas a população indígena ganham outro viés, pois todo silenciamento anterior passa a ser o cerne das discussões. Nessa direção o Estado tem o papel apenas de orientar o processo educacional no sentido de atender as demandas indígenas. Assim, dentre as responsabilidades do Estado, há uma que mais se destaca; incentivar o uso das línguas indígenas na escola.

Contudo, por mais que há prerrogativas que garantam ao indígena expressar sua cultura e sua língua, o que era proibido até o ano de 1988, o que temos na atualidade é um grande desafio para que tais questões se sistematizem, ou seja, para que esse sujeito tenha sua língua presente em diversos contextos sem ser alvo de julgamento pejorativo.

Os desafios aumentam ao pontuar que o Estado apenas orienta, mas não há uma efetiva política que efetive uma educação escolar que atenda as particularidades de cada comunidade indígena. Pois, segundo Borges (1998, p.23), “(...) não basta que o professor seja índio, ou mesmo que, o ensino seja bilíngue, é necessário que esse ensino seja comprometido com um projeto político mais amplo de valorização cultural e soberania étnica”. Isso implica em perceber que não adianta orientar políticas de ensino considerando apenas o olhar do não índio, ou seja, o modelo de educação ainda é o mesmo imposta durante o processo de colonização, são elaboradas a partir do olhar do não índio.

Diante deste cenário é preciso destacar a relevância do papel do professor neste processo de elaboração de um novo modelo de educação escolar indígena. Assim, são necessárias formações que o capacite atuar em contexto tão complexo como é o de uma escola indígena. Dessa forma, a Lei 11,645/08 precisa ser ampliada no sentido de atender a diversidade cultural e linguística presente nas escolas indígenas.

## **UMA LÍNGUA NOS (DES)CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIFERENCIADA.**

Após anos de negação e silenciamento da língua indígena o que temos na atualidade, ou pelo menos desde da Constituição de 1988 é um novo discurso sobre o lugar dessa língua no contexto escolar. O mesmo discurso institucional que pensa esta língua na escola deu origem aos debates de uma educação diferenciada a comunidade indígena. Entretanto, após trinta anos de busca por um modelo de educação que atenda as especificidades deste povo o que ainda temos é um modelo de escola que não conseguiu se ajustar a eles, ou por falta de vontade política ou por resistência dos próprios indígenas a escola.

O discurso que defende atualmente a educação escolar indígena prevê uma escola específica e intercultural, bi/multilíngue e que os conteúdos apresentados tenham relação aos seus costumes e que principalmente, sua língua materna seja valorizada por meio do respeito aos seus ancestrais e assim, promover e manutenção e revitalização dessa língua.

A escola tem como seu grande desafio manter ou revitalizar uma língua que tem como historicidade dupla imagem, uma de ser a língua-alma, ser o próprio sujeito, também foi e é uma língua negligenciada que resiste existe na marginalidade. Desse modo, o sujeito que é dividido e atravessado por ideologias, ora defende a presença desta língua juntamente com seus saberes, ora nega, pois há discursos e práticas sociais que marginalizam a mesma língua, logo, o sujeito professor, mesmo sendo falante tem em suas práticas docentes as mesmas condutas dos não falantes, como explicita as SD s a seguir.

SD (27) Ai é por isso que a educação indígena não dá certo porque não consegue **casar os saberes as duas línguas**. Não é voltar a trás, é você conseguir casar as duas, fazer com que a criança termine o ensino médio tendo domínio dos dois conhecimentos, mas o português aparece mais porque é domínio da maioria dos professores né, **os professores falantes são poucos, e alguns são falantes e tem essa mesma consciência do não falante**. Mas tem escola que a língua indígena está como segunda língua. Agente tinha colocado seis aulas de língua indígena, mas a gestão mudou pra duas aulas. Daqui dez anos se eu não ensinar meus filhos eles vão perder tudo dentro da escola, é lá que estão tirando tudo, é lá que está sendo tirado o conhecimento tradicional o

guyra. A escola é só de um conhecimento, ela que está matando tudo, ela que está matando a cultura, a escola. (Professora indígena guarani).

SD (28) Os professores que trabalham com os primeiros anos são preferencialmente falantes, **mas infelizmente não na sua totalidade**, não há na rede de ensino professores falantes da língua materna suficiente para atender a demanda, e também tem os professores das disciplinas de 1 a 3 que são não indígenas também. Algumas escolas querem afirmar que ensinam na língua e tal, **mas na integra isso não acontece**, não de forma satisfatória como gostaríamos ou deveríamos. **O que mais ocorre é o uso da língua materna na oralidade**, principalmente nos primeiros anos. Alguns professores em algumas escolas também utilizam algum material de apoio com palavras na língua. **Mas afirmar que é na língua, isso não posso fazer**. Alguns para defender a sua escola afirmam, mas quem trabalha lá dentro sabe que não é verdade, não é possível. (Professor indígena Terena).

O enunciado “*casar os dois saberes, as duas línguas*”, nos mostra o que seria uma escola intercultural bilíngue e diferenciada adequada, ou seja, a convivência de duas línguas com o mesmo *status* e que possibilite o desenvolvimento das competências comunicativas. Apesar de não ser o único local de contato com a Língua Portuguesa (LP), o aluno indígena tem na escola uma ferramenta para aprimoramento da língua, uma vez que ele já chega ao contexto escolar com domínio de algumas habilidades de LP.

As condições de produção do enunciado nos permitem compreender que o modelo de ensino adotado pela escola não tem dado conta de garantir um aprendizado nos moldes de um ensino bilíngue. Pois, o ensino de L2, que no caso “seria” a LP tem ocupado lugar da Língua Materna (LM), e assim, desvalorizando a língua indígena dentro do contexto escolar diante do papel que a LP escrita representa, pois “*o que mais ocorre é o uso da língua materna na oralidade*”.

Segundo Knapp (2016), mesmo que de modo não oficializado, a LM indígena tem sido vista em sala de aula como língua de instrução, dito de outra forma, o professor utiliza a língua indígena em momentos da aula para explicar o conteúdo e assim facilitar o entendimento dos alunos, visto que muitas vezes as crianças não compreendem o conteúdo em português. As práticas pedagógicas nesse formato naturalizam os lugares das línguas, que segundo D’ Angelis (2012), enfatiza o status de marginalizada a língua indígena, confina a língua indígena a oralidade, é utilizada apenas como um “estepe para a língua majoritária.

Não desmerecemos todo empenho realizado pelo processo de colonização linguística em apagar as línguas indígenas, contudo, podemos inferir ainda que a insistência em preferir a LP como língua majoritária também pode ser uma forma de resistência, pois dominar a língua do outro também é resistir, existir, é poder.

O aluno indígena de Dourados, visto a situação de falta de espaço territorial que lhe permitiria viver na aldeia, não está sendo preparado para viver somente na aldeia, ele terá que ir para os centros urbanos, seja, para dar continuidade aos estudos, ou para trabalhar. Assim, diante da situação de minoritarizados que se encontram, o domínio da língua portuguesa tornar-se relevante antes mesmo que cheguem às escolas das cidades e assim, evitar que sejam discriminados, não se sintam incapazes de se "integrar e se adaptar ao sistema de ensino que, por sua vez, não possui nenhuma preparação para recebê-los" (MARTINS, 2013, p. 243).

Temos nessa situação mais que uma questão de identificação ou valorização da própria língua, trata-se de sobrevivência, o sujeito precisa sentir-se aceito. Porém, no trecho "*os professores falantes são poucos, e alguns são falantes e tem essa mesma consciência do não falante*", estão presentes aspectos relevantes que contribuem para a precariedade do ensino nas escolas indígenas. Pois, não há quantidade de professores falantes da língua habilitados para atuar nas escolas indígena e o que estão em atuação reproduzem as mesmas práticas dos não indígenas, ou seja, não há valorização da língua como fator principal.

A presença de um professor falante da LM não garante a eficácia de um ensino bilíngue, é preciso que esse tenha formação adequada para atuar em tal contexto. O trabalho de Knapp (2016), mostra que na busca de demonstrar que a educação escolar indígena está sendo desenvolvida de forma diferenciada, são inseridos nas séries iniciais professores indígenas que ainda estão em formação ou recém-formados, contudo são oriundos da Licenciatura Intercultural Teko Arandu. O grande equívoco aqui é pensar que a Licenciatura capacita os docentes para atuar nas séries iniciais.

Contudo, o que pode ser percebido durante a pesquisa é que o professor diante de um ensino bilíngue, falante da LM ou não, compartilha da FD comungada por grande parte dos professores de ensino de escolas não indígena, e ainda tem sua metodologia centrada no ensino da gramática, apenas na estrutura da língua, de modo descontextualizado.

É relevante destacar que este tipo de atuação não contribui para que o aluno tenha acesso ao domínio da LP de forma a atender os padrões da sociedade não indígena, isso porque muitas das características de um falante bilíngue, como variantes e interferências, são desconsideradas. A invisibilização desse aluno bilíngue e suas singularidades, segundo Figueiredo (2013), também é percebida nos instrumentos avaliativos do Estado, como a Provinha Brasil aplicada nas escolas indígenas, pois a mesma é elaborada de forma homogênea como se todos os alunos partilhassem dos mesmos conhecimentos e quando são traduzidas para a língua indígena a tradução não contempla a diversidade linguística existentes nas escolas da aldeia.

São práticas dessa natureza como, falta de professores habilitados e falta de compromisso do Estado que implicam em alto índice de reprovação e estigmatização, tanto do sujeito, quanto da escola indígena, pois permite discursos do tipo senso comum como: “os alunos indígenas não aprendem”.

Segundo Franchetto (2006), o Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissivo, no caso de muitas situações locais. Assim o Estado por meio das Leis que garantem uma educação escolar indígena diferenciada dissimula a continuidade do mesmo processo de apagamento do povo indígena, uma vez que dissimular pode ser entendido também como uma forma de não comprometimento com os discursos em determinadas condições de produção.

A utilização do termo diferenciada, apenas por si mesmo, só contribui para a naturalização de um imaginário de escola menor, de um espaço menos escolarizado, ou como defende D'Angelis, (2012), isso é próximo ao acreditar que essa diferença significa uma escola “especial” aos moldes da “educação especial”, uma escola que teria sentido para os portadores de necessidades especiais.

Nesse sentido, o que ainda temos como ideia de diferenciado é uma réplica mal elaborada, repleta de ideologia, do modelo de educação escolar do não índio. O específico do indígena não aparece no cotidiano de forma significativa para o aluno, as ações para esse fim são construídas de formas que o aluno não consiga relacioná-lo como um conhecimento de valor diante do conhecimento do Outro.

A proposta de uma educação intercultural se mostra como adequada em contexto em que culturas diferentes estão em “contatos”, contudo, no caso específico aqui isso não

se confirma, pois o que ainda temos é uma interculturalidade em que o Outro ainda é uma ameaça. E isso se mostra de ambas as partes, visto que o índio precisa se “armar” apropriando-se do conhecimento desse Outro, pois tem a imposição de estar inserido, enquanto que o Outro não o reconhece como sujeito possuidor de algum conhecimento significativo.

Diante disso, a escola enquanto representante do Estado e silenciadora das diferenças, se mostra realmente como diz a professora indígena, *“meus filhos eles vão perder tudo dentro da escola, é lá que estão tirando tudo, é lá que está sendo tirado o conhecimento tradicional o guyra”*. Nem todo saber tradicional pode ser escolarizado, sistematizado, um “guyra preso” em caixinhas descontextualizadas, nos moldes do ensino ocidental não sobrevivi. E por mais que as questões tradicionais aparecem nos currículos, não de forma oficial, mas como flexibilização na organização escolar como um todo e principalmente nos projetos de formação destinados a essa comunidade, a escola ainda não consegue atender ao propósito de ser diferenciada, específica e intercultural. Assim, *“a escola é só de um conhecimento, ela que está matando tudo, ela que está matando a cultura, a escola. A escola, por meio de seu currículo oculto, continua desempenhando seu papel de ferramenta integradora, assimilacionista, pautando suas práticas apenas na exterioridade das comunidades indígenas.*

Os projetos destinados a uma educação escolar indígena diferenciada, constantemente, ganham novas roupagens em sua sistematização, contudo, suas práticas ainda são no sentido construir uma educação que visa o mercado de trabalho sem considerar as particularidades indígenas.

Assim, D’angelis (2012) defende que “os projetos de Educação Escolar Indígena precisam tomar a escola como um projeto étnico-político revolucionário para que, em um processo de resistência, seja garantida uma educação, de fato, específica e diferenciada”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer os discursos de professores indígenas para expor o modelo de educação escolar em que estão inscritos pode ser entendido como uma forma possibilitar a visibilidade desse sujeito, considerando todo o processo histórico de silenciamento do qual foi exposto. Do mesmo modo, é preciso refletir sobre o que determina a Lei 11,

645/08, visto que a mesma não contempla a diversidade cultural e linguística da população indígena. Outro grande desafio para a efetivação de uma educação escolar de qualidade, específica e diferenciada, é a falta de profissionais falante da língua materna para desenvolver as práticas pedagógicas.

O sujeito enuncia a partir da inscrição em determinada Formação Discursiva, assim, ao dizer que a “escola está matando o tradicional”, podemos compreender que este sujeito não aprova o modelo de educação escolar imposto. Assim, o sujeito continua inserido em um contexto de educação formal iniciada durante a colonização. Por mais que tenha passado quinhentos anos, e muitas Leis foram elaboradas no sentido de amparar as singularidades desses sujeitos, ainda estamos impondo uma visão eurocêntrica.

É nesse sentido que a AD permite compreender os discursos atuais, buscando as exterioridades que os compõem. O sujeito diz o que o que diz porque existe um já dito que o sustenta. Logo, dizer que a “escola está matando o tradicional”, nos remete ao mesmo modelo colonizador de apagamento e silenciamento do sujeito índio e suas culturas e línguas. É preciso pensar o diferente como soma e não como ameaça.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Fontes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

FIGUEIREDO. A. A. A.: **A Provinha Brasil: Os Discursos Inaudíveis de Opressão e Resistência na Educação Escolar Indígena**. Dissertação Mestrado. UFGD. MS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sabres indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE. Cascavel, PR. 2019.

MARIANI, BETHANIA. **Colonização linguística:** línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O PCB e a imprensa:** os comunistas no imaginário dos jornais (1922- 1989). Rio de Janeiro, Revan; Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 1998.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do confronto:** velho e novo mundo. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** 6.ed. Campinas(SP): Pontes, 2005. [1999].

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002; 1992.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. **A língua imaginária e a língua fluida:** dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, Michel [1983]. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002; 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988; 1990; 1995; 1997; 1998. [1975].

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Papel da Memória.** In: ACHARD, P. et al. (Org.). Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, (1999 -2007). p. 49-56.

\_\_\_\_\_. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Org.) Tradutores Bethania Mariani [et al.]. Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **O estranho espelho da análise do discurso.** In: COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos (SP): EdufScar, 2009. p. 21-26.

\_\_\_\_\_. **A Análise do Discurso:** três épocas. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997b.

RODRIGUES, M. L. **Discurso sobre e Representação Identitária do Negro Cotista da UEMS.** Tese de Pós-Doutorado em Análise do Discurso. UNICAMP. Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Silêncio:** “14 de maio: o dia que ainda não terminou”. In RODRIGUES, M. L.. (orgs).Discurso e Sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da história. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2007.

Lei 11.645/08. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 13/06/2019.