

Além do arco e flecha: a construção étnico-identitária a partir da educação bilíngue indígena Potiguara-PB

PEDRO LÔBO DOS SANTOS*

EDUARDO DIAS DA SILVA**

Resumo: Este artigo, elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa, consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre teoria e prática como contribuintes para a formação da identidade étnico-racial de jovens estudantes indígenas em uma escola municipal de ensino fundamental da Paraíba – Brasil, traduzidas na experiência do fazer pedagógico. Professores deparam-se com a falta de instrumentos pedagógicos e práticos no desenvolvimento de estratégias para melhor exercerem a inclusão social indígena. Esta questão está presente no contexto das instituições de Educação Básica, explicitando a complexidade embutida na categorização da *escola bilíngue indígena*, sobretudo considerando a construção histórica desse conceito no contexto brasileiro. Por meio deste trabalho, é possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes indígenas mediado por professores crítico-reflexivos, e compreender que o desenvolvimento deste espaço no ambiente escolar não se limita às teorias e às metodologias de inclusão, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a escola bilíngue indígena de e para estudantes indígenas por práticas emancipatórias do indivíduo que se quer participe socialmente.

Palavras-chave: Escola bilíngue indígena; Estudantes indígenas; Educação Básica; Inclusão Social.

Beyond the arch and arrow: the ethnic-identity construction from Potiguara indigenous bilingual education from Paraíba

Abstract: This paper, based on a qualitative research, consists of presenting some reflections based on the relationship between theory and practice as contributors to the formation of the ethnic-racial identity of young indigenous students in a municipal elementary school of Paraíba – Brazil, translated into the experience of pedagogical doing. Teachers are confronted with the lack of pedagogical and practical tools in the development of strategies to better exert indigenous social inclusion. This issue is present in the context of the institutions of Basic Education, explaining the complexity embedded in the categorization of the indigenous bilingual school, especially considering the historical construction of this concept in the Brazilian context. Through this work, it is possible to ponder some of the many aspects that involve the development of indigenous student learning mediated by critical-reflexive teachers and to understand that the development of this space in the school environment is not limited to inclusion theories and methodologies, Perpetuates as a way for new reflections on the indigenous bilingual school of and for indigenous students by emancipatory practices of the individual who wants to participate socially.

Key words: Indigenous bilingual school; Indigenous students; Basic Education; Social inclusion.



* PEDRO LÔBO DOS SANTOS é professor Especialista de Educação Básica nos municípios de Baía da Traição e de Mataraca/PB.



** EDUARDO DIAS DA SILVA é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (PósLIT/UnB).

Introdução

Dentre os diversos desafios enfrentados pelos indígenas brasileiros, e após séculos em processo de homogeneização cultural, como resultado da exploração, da colonização, da escravidão e da dominação europeias, o Brasil, na atualidade, ensaia um novo (re)descobrimto e um novo processo na educação indígena: incorporar sua diversidade étnico-racial, segundo Silva (2016a; 2016b), nos vários ambientes sociais e educacionais, mostrando o protagonismo dos povos indígenas nos campos das Artes, Ciências, da Economia dentre outros. Espera-se que não seja apenas uma tendência, mas, certamente, uma vigorosa manifestação de vida e possibilidades, intimamente associada a resistências e lutas que, nas últimas décadas, vêm alimentando a própria democratização educacional no Brasil, posto que,

[...] para tanto, deve-se garantir que os fatos que demonstram, por exemplo, que indígenas e negros não foram passivos, mas participantes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, estereotipados,

¹ Dentro dessa perspectiva, acreditava-se que o modelo de civilização europeu era o que oferecia as melhores condições de vida às pessoas. Logo, quem estivesse em outro modelo de convívio sociocultural, viveria em condição inferior e não tão privilegiada se colocada em contraponto à funcionalidade de várias instituições e costumes de origem europeia. Com isso, a presença europeia na África, nas Américas e na Ásia deixava de ser vista como um injusto processo de invasão. Assim, os europeus ocupavam o mais elevado posto de uma hierarquia que transformava os indígenas das Américas em povos atrasados e selvagens. A missão do

exóticos e extravagantes que fazem parte do imaginário social (SILVA, 2016a, p. 146).

Dado o vigor da *ideologia civilizatória*¹ que presidiu a nossa contraditória formação histórica, temos dificuldades em nos reconhecer como uma sociedade multiétnica, multicultural e multilinguística (SILVA, 2016b). Os povos indígenas e a questão educacional indígena brasileiras têm um lugar fundamental nesse processo de construção identitária², uma vez que, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI),

os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (FUNAI, 2016, p. 01).

Embora o contexto seja de muitas ameaças e também de considerados

“homem branco” era proporcionar a inestimável oportunidade dessa massa “incivilizada” de se modernizar e superar alguns dos degraus dessa escala evolutiva imaginada, conforme Silva (2016b) e Sousa (S/d).

² Importante ressaltar que processo de *construção identitária* é um conceito complexo e que tem sido bastante discutido, no qual é percebido, neste artigo, como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos, de acordo com Ciampa (2004), Dechamps e Moliner (2009).

avanços nas políticas educacionais indígenas, a destruição não acabou. A violência contra esses povos, a invasão de suas terras e a usurpação de suas riquezas continuam, mas tem-se um marco fundamental de garantias inscrito na Constituição Federal (1988), artigo 231, segundo “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Dessa forma, promoveu-se uma mudança em curso nas próprias comunidades indígenas, garantindo a elas direitos fundamentais, dentre os quais se destacam a educação, a saúde e a religiosidade, que, durante muitos anos, permaneceram adormecidos/esquecidos, conforme Paladino e Almeida (2012) e Oliveira e Souza (2016). Desse modo, de acordo com essas autoras (2012, p. 42), “legitimou-se a concepção de que os povos indígenas deveriam ter direito a uma educação escolar indígena *bilíngue, específica, diferenciada e intercultural*” (Grifos das autoras).

A relevância deste artigo se dá porque pode contribuir para a produção de conhecimentos acerca da temática indígena, fornecendo reflexões que visem à desconstrução dos estereótipos sobre o indígena e a educação bilíngue indígena, os quais ainda se mantêm sustentados pela mídia e meios sociais; além de possibilitar a reflexão para a elaboração de políticas públicas educacionais com vistas a atender às reivindicações dos povos indígenas para uma escola diferenciada e bilíngue vislumbrada por autores como Alvares (2004), Cohen (2005), Grupioni (2008) e Tassirani (2008) dentre outros.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, pois as informações

fornecidas são compostas, em sua maioria, por relatos de experiências, conversas (in)formais e vivências de profissionais que trabalham com a educação bilíngue indígena e o ensino da história e da cultura indígenas, que ocorreram no ano de 2015 em escola pública do município de Baía da Traição, no estado da Paraíba, com alunos indígenas da etnia Potiguara dos sextos aos nonos anos do ensino fundamental. Essa abordagem de pesquisa se justifica, pois, segundo Moura Filho (2000, p. 6),

[...] a vertente qualitativa dá a ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, holístico e assume uma realidade dinâmica.

Assim, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa é baseada em dados que qualificam e caracterizam determinadas propriedades, indicando, desse modo, elementos que o pesquisador julga relevantes para a pesquisa. A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Escola bilíngue indígena: (im)possibilidades

A ideia de sociedade plural, heterogênea e múltipla fundamenta-se em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo desse princípio e tendo como horizontes os

estudos étnico-raciais, o profissional crítico reflexivo na Educação (SILVA, 2014a; 2014b; 2016b) e o ensino bilíngue na educação indígena, percebe-se a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a iguais oportunidades social, econômica, política e cultural, independentemente das peculiaridades de cada um.

A aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas brasileiros, que ainda conservam/usam suas línguas nativas, ocorre, geralmente, como segunda língua (L2), pelo fato de esses indivíduos terem, na maioria das vezes, como primeira língua, suas línguas nativas, no caso dessa pesquisa, o Tupi³. É importante salientar que, embora as línguas indígenas sejam ensinadas nas comunidades e nas escolas indígenas, elas não são suficientes para que o sujeito indígena exerça sua cidadania plenamente no Brasil. Cabendo, não somente, a escola bilíngue indígena esse papel de inclusão social, pois, ela precisa estar

caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional).

³ Segundo o *Curso de Tupi antigo e Língua Geral (NHEEGANTU)* da Universidade de São Paulo (USP), *Tupi* foi a língua que os marinheiros da armada de Cabral ouviram quando aqui chegaram em 1500 e que ajudou na construção identitárias do Brasil. Naquela época, essa língua era falada em toda a costa do Brasil por muitos grupos indígenas: os Potiguaras, os Caetés, os Tupinambás, os Temiminós, os Tabajaras, etc. Seu primeiro gramático foi o Padre José de

Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Dessa forma, faz-se necessária a elaboração de métodos e de técnicas profícuos para aquisição-aprendizagem de Língua Portuguesa no ambiente escolar bilíngue indígena, com o intuito da valorização das diversas línguas e culturas no processo de integração à sociedade brasileira que é visto nesse trabalho como integrador, e não como processo de homogeneização, pois, “cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, têm que ser reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos, conforme elucidado por Tassinari (2008, p. 232-233).

A escola bilíngue indígena está relacionada aos ventos da mudança, de afirmação do direito às próprias culturas. É a partir da garantia de seus direitos que os indígenas organizam-se e começam a notar a sua importância sociocultural, bem como a sua importância econômica, dando início a um processo de luta pela garantia de seus direitos assegurados por lei, tendo em vista que

Anchieta, que publicou sua *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, em 1595. Chegou a ser, por séculos, a língua da maioria dos membros do sistema colonial brasileiro, de índios, negros africanos e europeus, contribuindo para a unidade política do Brasil. Forneceu milhares de termos para a língua portuguesa do Brasil, nomeou milhares de lugares no nosso país (sendo, depois do português, a língua que mais produziu nomes geográficos em nosso território).

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (MEC, 2007, p. 9).

O papel da valorização da diversidade linguística dos povos indígenas com a proposição da utilização das línguas nativas no processo de alfabetização e letramento para grupos que fazem uso da língua portuguesa visa facilitar o processo de integração à sociedade brasileira, tendo em vista que “o processo de aprendizagem começa antes mesmo da iniciação formal e prolonga-se por toda a vida da pessoa [indígena]. Intensifica-se na adolescência, com o início da vida pública que marca o final do período da infância”, como elucidado por Alvares (2004, p. 58). Assim, o ensino bilíngue é estabelecido como prioridade e busca-se implantá-lo nas escolas indígenas por meio de materiais e técnicas produzidos para a alfabetização e letramento, assim como da capacitação de indígenas para assumirem função de educadores em seus respectivos grupos étnicos. Para tal,

A proposta de uma Educação Escolar Indígena de qualidade – intercultural, específica, diferenciada, bilíngüe/multilíngue – pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar. Para que a escola indígena seja autônoma e fortaleça os projetos societários e identitários dos povos

indígenas é fundamental desenvolver práticas de formação docente considerando cenários de diversidade sociocultural (MEC, 2007, p. 42).

Outro ponto de relevância no desenvolvimento e na manutenção da identidade étnico-racial dos indígenas é a elaboração de produções artísticas, no ambiente escolar bilíngue, que se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas de cada povo. Assim como ocorre entre outras etnias e culturas que existem no mundo, a Arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas e o ambiente escolar, através de uma proposta diferenciada, leva “os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições”, segundo Grupioni (2008, p. 14).

Ademais, as expressões artísticas representam um suporte de memórias enquanto produção individual e coletiva em referência à história do indivíduo, de sua família e da sociedade em que ele vive. Entretanto, a Arte não se constitui em algo imutável que se transmite através de gerações de modo inalterado, já que ela é constantemente (re)elaborada, ao longo do tempo e através do espaço, e seu dinamismo acompanha a própria vida da sociedade produtora.

Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação, ensinamento e aprendizado de aspectos da cultura, da vida social e da visão de mundo por intermédio dos objetos, das danças, da língua, da pintura corporal e dos cantos que são transmitidos e/ou registrados nas

lembranças, nos livros, nas fotos, nos vídeos e (re)passados de forma sistêmica e organizada pelo ambiente escolar bilíngue indígena.

Um dos objetivos desse trabalho é contribuir na formação dos educandos indígenas que vivem na área urbana, uma vez que, grande parte deles já não reside nas aldeias, seria uma maneira de garantir-lhes a participação de forma efetiva na revitalização da cultura indígena, a partir da educação escolar bilíngue indígena de forma intercultural⁴, no caso dessa pesquisa, do povo indígena Potiguara da Paraíba, no município de Baía da Traição. Ademais,

essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (MEC, 2007, p. 103).

Assim, os princípios de uma educação bilíngue indígena e intercultural, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores socioculturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como tarefas para os conhecimentos escolares e direito

⁴ Oportunamente, o conceito *intercultural* vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva da aproximação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de uma espécie de mediação cultural na qual o aprendiz participa e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua cultura e sobre a cultura-alvo (BYRAM, 1997; 2008). O termo *interculturalidade* traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas

de acesso à cultura universal e jamais somente de caráter, obrigatoriamente, legal. Pois, coadunando com Paladino e Almeida (2012, p. 18), acredita-se que

a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes e outras minorias presentes no país, mas deve atingir toda a população nacional. Nesta abordagem, conhecimentos tradicionais desses povos também devem, de alguma forma, ser oferecidos a todos.

Assim sendo,

A proposta de que a escola [bilíngue] pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no

diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. Este conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

diálogo intercultural (GRUPIONI, 2008, p. 52).

Para alcançar os objetivos propostos nesse artigo, teve a participação do professor especialista Pedro Lôbo, Arte-Educador, indígena da etnia Potiguara da Paraíba, na elaboração de atividades pedagógicas, previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e discutidas e planejadas em coordenações coletivas e de áreas, na promoção do jovem alunado indígena urbano, durante o ano de 2015, visto que ele leciona na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Azevedo*, a qual fica situada na área urbana do município de Baía da Traição – Paraíba (PB), com turmas do sexto ao nono anos do ensino fundamental.

Essa escola recebe alunos indígenas advindos de algumas aldeias dos municípios de Marcação e da própria Baía da Traição, embora não seja propriamente uma escola indígena. Mesmo estando localizada dentro da área indígena, há, em seu PPP, disciplinas que abordam a cultura indígena, por exemplo, *Etno-história, Tupi e Arte e Cultura*. Contudo, dá-se início às atividades pedagógicas que são divididas por bimestres com uma contextualização sobre a temática *Cultura e Povos Indígenas*, desde o início do período colonial até os dias atuais, antes da introdução dessas disciplinas supracitadas.

Após a contextualização, juntou-se aos pesquisadores o professor indígena Adelson Francisco, que leciona a disciplina *Tupi*, e também atua na elaboração de oficinas de artesanato, memória e patrimônio, culinária e artes (teatro, música, dança e artes visuais, etc.), que engajaram toda a escola e seus atores sociais, durante ao ano letivo de 2015. Para tanto, convidaram artesãos, anciãos indígenas, professores de outras disciplinas, doceiras, merendeiras das

aldeias circunvizinhas para serem parceiros nessa empreitada, transformando, assim, a escola em uma grande aldeia, repleta de saberes, cores e gostos do Povo Potiguara.

As oficinas, organizadas no contra turno pelos professores Pedro e Adelson juntamente com os pesquisadores e demais professores (Educação física, Biologia, Português, Matemática, dentre outros), comunidade escolar (pais, avós, responsáveis, etc.) e equipe gestora da escola pública municipal, foram divididas por temáticas e cada turma dos sextos aos nonos anos do ensino fundamental ficaram responsável em desenvolver tal temática, houve oito turmas, no total, envolvidas nas oficinas. As que participaram de culinária, memória e patrimônio saíram em pesquisa de campo pelas aldeias, com o intuito de realizarem coletas de dados, orientadas por um grupo de professores.

Os alunos, na maioria indígenas da etnia Potiguara entre onze e dezesseis anos de ambos os gêneros, participantes da oficina de *culinária* realizaram visitas aos manguezais na tentativa de pegar caranguejos, mariscos e peixes para serem preparados e degustados durante a exposição na escola, como reconhecimento da preservação ambiental e da história alimentar do Povo Potiguara. Todas as atividades das oficinas foram realizadas em uma perspectiva bilíngue português/tupi – tupi/português, tendo em vista o resgate do uso do Tupi entre os jovens indígenas e, principalmente pelos jovens indígenas que vivem nas áreas urbanas do estado da Paraíba.

Já os da oficina de *memória e patrimônio* fizeram incursões nas aldeias próximas em busca dos anciãos, detentores da sabedoria indígena, com os quais fizeram entrevistas, vídeos, fotos e obtiveram relatos referentes aos fatos e momentos

que marcaram a trajetória do Povo Potiguara, bem como fotografaram patrimônios materiais do universo indígena dessa etnia.

Os integrantes da oficina de *artesanatos* trouxeram, para o ambiente escolar, artesãos da etnia Potiguara para que esses ensinassem suas técnicas aos inscitos nessa oficina, tendo como língua de uso o português-tupi. Quanto às oficinas ligadas às Artes, em teatro, os estudantes indígenas elaboraram uma peça, em tupi, na qual enfatizaram a importância dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar.

Nas artes plásticas – *pinturas* – os integrantes dessa oficina realizaram pinturas corporais indígenas potiguaras, utilizando o jenipapo e o açafraão. Na dança e na música, os participantes apresentaram o ritual do *Toré*⁵, uma espécie de dança circular da etnia Potiguara, no intuito de festejar a união dos Povos e valorização da paz entre eles.

Após pesquisas realizadas para as oficinas juntamente com os alunos, o professor de língua Tupi trabalhou, com cada turma, traduções de palavras mais utilizadas no universo Potiguara, enquanto o professor de português pediu uma produção escrita acerca das pesquisas realizadas e pequenos relatórios descritivos semanalmente, em duplas.

Como encerramento das atividades/oficinas desenvolvidas ao longo do bimestre/semestre/ano, foi organizado o *Dia Cultural na Escola*, para que se pudesse expor todo o material coletado e desenvolvido; bem como degustação das comidas que foram

preparadas nas oficinas de culinária. Nesse momento, a presença dos pais/avós/responsáveis foi importante tanto no reconhecimento das atividades/oficina desenvolvidas por seus entes, quanto na valorização dos saberes e tradições indígenas do coletivo Potiguara. E para nós, como pesquisadores, fica a certeza do fortalecimento da educação escolar bilíngue indígena potiguara.

Considerações finais

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar bilíngue Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro, como elucidado pelo Ministério da Educação (2007).

Há ciência de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros, pois

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada,

⁵ De acordo com Vieira (2006), na maioria dos grupos indígenas localizados no Nordeste, o *Toré* é uma importante prática ritual, capaz de balizar as diferenças internas, projetando os grupos nas situações de contato. No caso dos Potiguaras, o *Toré* é geralmente realizado nas comemorações

do Dia do Índio, sendo pensado como um ritual sagrado que celebra a amizade entre as distintas aldeias, realçando o sentimento de grupo e de nação. É uma dança que está na própria percepção e representação da tradição coletiva.

coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude (MEC, 2007, p. 113).

Compreende-se que esta pesquisa é o começo de muitas possibilidades que a educação bilíngue indígena, línguas e culturas em contato, estudantes e alunos dentro e fora do contexto de ensino-aprendizagem, implicada às práticas emancipatórias e às perspectivas inovadoras e crítico-reflexivas, podem proporcionar um novo pensar e, por conseguinte, um novo caminhar para educação bilíngue indígena no Brasil para “constituir novos espaços de enunciação cultural e de pertencimento étnico” (GRUPIONI, 2008, p. 16).

Outro ponto crucial para uma educação bilíngue indígena são os processos de formação de indígenas como professores para as escolas de suas comunidades, e o funcionamento dessas escolas em terras indígenas a partir do paradigma de diversidade étnico-cultural, com a produção e consumo de materiais didáticos próprios, em sua maioria, elaborados de forma bilíngue (língua nativa e língua portuguesa) e incorporando acervos e conhecimentos tradicionais, propiciando o surgimento de espaços formalizados, e muitas vezes ritualizados, não só de reflexão a respeito de formas de expressão cultural indígena, mas também de produção de formulações acerca das diferenças culturais, como elucidado por Alvares (2004), Grupioni (2008), Paladino e Almeida (2012), Silva (2016b), dentre outros autores.

Todavia, anterior à ideia de educação, professores, estudantes, é necessário

atentar-se para que o contexto de ensino-aprendizagem apresentado por este trabalho se relacione, sobretudo, ao caráter humano do processo de ensinar e aprender, complexo por excelência. Ele exige uma postura ativa para refletir sobre a pertinência dos procedimentos realizados, para conseguir ter mais propriedade em relação aos processos almejados no repensar a educação bilíngue indígena.

Referências

ALVARES M. M. *Kitoko Maxakah* a criança indígena e os processos de formação aprendizado e escolarização. In: **Revista Antropológicas**. Recife, v. 15 n. 1. p. 49-78, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/30/6>> Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa civil: Presidência da República. Brasília, 1988.

_____. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. MEC/SECAD: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2017.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. England, Multilingual Matters, 1997.

_____. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections**. England, Multilingual Matters, 2008.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

COHN C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva**. Florianópolis. v. 23. n. 2. p. 485-515, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>>

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. Introdução – Por que razão uma obra sobre a identidade e as representações? In: ____ (Orgs.). **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários**

às representações sociais. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 13-16.

FUNAI. **Educação escolar indígena**. Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>> Acesso em: 16 mai. 2017.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (Orgs.). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em: 16 mai. 2017.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PPGL/LIP/UnB, Brasília, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> Acesso em: 16 mai. 2017.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf> Acesso em: 25 jul. 2017.

OLIVEIRA, A. D.; SOUZA, S. R. Analisando um relato de experiências: a identidade em diferentes contextos indígenas amazônicos. In: **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 15, Jan./Jun. 2016, p. 48-63. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1819/1893>> Acesso em: 16 mai. 2017.

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO**: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da

oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês). Dissertação de Mestrado. 106f. PGLA/LET/UnB: Brasília, 2014a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Línguas & Letras**: Unioeste. v. 15, n. 31. 2014b, p. 1-20. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. A formação continuada de professores da educação básica na implementação dos artigos 26-a e 79-b da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SILVA, F. C. (Org.). **Literaturas africanas: narrativas, identidades, diásporas**. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2016a, p.143-150.

_____. **Ideologia, eu quero uma para ensinar**: o currículo em movimento do Distrito Federal. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2016b.

SOUSA, R. G. A ideologia imperialista. **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-ideologia-imperialista.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: **ILHA Revista de Antropologia**. Florianópolis. v. 10. n. 1. 2008, p. 217-244. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>> Acesso em: 24 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Cursos de Tupi antigo e Língua Geral (NHEENGATU)**. Online: São Paulo. Disponível em: <<http://tupi.fflch.usp.br/node/16>> Acesso em: 27 nov. 2016.

VIEIRA, J. G. Toré. In: **Povos indígenas do Brasil**. Online. S.L. out. 2006. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/potiguar/a/941>> Acesso em: 16 mai. 2017.

Recebido em 2017-06-26
Publicado em 2017-12-05