



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Paulo de Tássio Borges da Silva

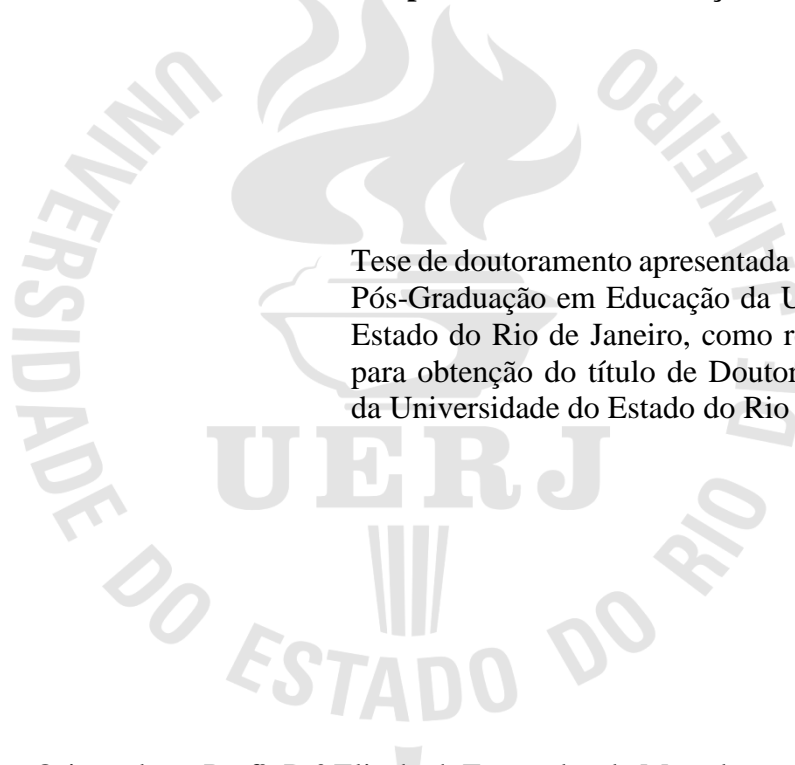
**Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e
biopolítica**

Rio de Janeiro

2019

Paulo de Tássio Borges da Silva

Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica



Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586

Silva, Paulo de Tássio Borges da.

Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica / Paulo de Tássio Borges da Silva. – 2019.
153 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo– Teses. 3. Pataxó – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paulo de Tássio Borges da Silva

Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Lourdes Maria Tura
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr. Marcos Albuquerque
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dra. Luísa Elvira Belaunde
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Museu Nacional

Prof.^a Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Para minha vó, Rita Borges (*in memoriam*),
mandacaru sempre a me inspirar.

AGRADECIMENTOS

“Vai... Pé que não anda, não dá topada”

Ainda me recordo da frase acima proferida pela minha mãe. É a frase sempre utilizada para nos encorajar e seguir... Como boa família retirante, o caminho e a pegada firme é tom e a poesia do viver sertanejo. Nos quatro anos de doutorado são muitas as pessoas que cruzaram os meus caminhos e me ajudaram a compor as paisagens que aqui se apresentam. Foram muitos os momentos de estudo, de pesquisa, dos encontros gastronômicos, risadas e outras partilhas.

Agradeço aos encantados que me trouxeram até aqui, cuidando e proporcionando discernimentos no caminhar, mostrando o chá necessário para os momentos difíceis, a erva para o banho quando o corpo não reagia e guiando xs amigxs para a conversa e apoio quando se fazia necessário.

Tenho muito a agradecer a minha orientadora Elizabeth Macedo pelo acolhimento com carinho e intervenções pertinentes. Obrigado pelos conselhos, pelas alegrias proporcionadas e por muito contribuir para o meu amadurecimento intelectual e profissional.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa “Currículo e Diferença” pelos momentos de aprendizados, pelo carinho e cuidado de todxs. Thiago Ranniery pelos intervenções e companhia na cozinha durante os almoços sertanejos, Thalles Amaral pelo alegria e cuidado, Guilherme Lemos pelo olhar atento e crítico, leitor e contribuinte da tese em suas fases iniciais, Tatine Penariol pelas partilhas, Daniele Bastos por ter me apresentado o Proped, Daniela Frida pelo carinho e a disponibilidade em sempre cooperar, Cláudia Tomé pelas palavras de incentivo e alegrias compartilhadas, Cassandra pelo olhar sempre atento, Argentina Lopes com sua simplicidade e ternura, Bonnie com sua leveza, Ronniele que esteve presente nos últimos anos ajudando em algumas reflexões, William Góes pelas reflexões e partilhas acadêmicas, Nataly sempre prestativa, Grace com a esperança cotidianamente nas portas e janelas e minha querida Yaçanã por ter estado junto partilhando e construindo paisagens curriculares. Agradeço ainda aos recém-chegados Marlom, Maria do Socorro e Ádria, estaremos juntos.

Obrigado às professoras da linha de pesquisa “Currículo, Conhecimento e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rita Frangella, Alice Casimiro, Rosanne Dias, Maria de Lourdes Tura e Verônica Borges, pelos aprendizados, carinho e atenção. Aos técnicos da secretaria do Proped, disponíveis em atender e sanar dúvidas quando necessário.

Meus agradecimentos ao professor Marcos Albuquerque por ter contribuído com o exame de qualificação, apontando questões preciosas à tese, e por ter se colocado disponível à banca de defesa.

À professora Maria de Lourdes Tura por ter aceitado avaliar a minha tese, sempre presente nos momentos de alegria e partilha de nosso grupo de pesquisa.

À professora Luísa Elvira Belaunde por fazer parte do meu caminhar acadêmico, sempre disposta a ouvir e refletir as questões apresentadas.

Ao professor Benedito Eugênio, que me acompanha desde o Ensino Médio com teu olhar cuidadoso. Obrigado pela amizade!

Meu obrigado aos amigos e amigas construídos pelo/no Proped e que carrego para a vida. Dafne Solís que me abraçou com todo carinho e cuidado, apresentando-me o México com sua família; Luzi Borges Miranda, meu axé e conforto baiano no Rio de Janeiro, disponível para os momentos de alegrias e dores; Cristiane Gonçalves, com o cuidado e carinho cotidiano e Denise Destro, amiga e presente mesmo à distância.

Muito tenho a agradecer aos estudantes do curso de Pedagogia e Licenciaturas da UERJ, Campus Maracanã; aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e aos estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, que me ensinaram e ensinam os caminhos da docência no Ensino Superior.

À Escola Municipal Nelson Costa Mello pela acolhida e pelos caminhos pedagógicos partilhados ao longo desses quatro anos.

Agradeço à Celeste Ciccarone (UFES) pelos convites e parcerias acadêmicas. Por sempre ter me acolhido quando necessário na sua casa em Vitória – ES. Obrigado pelas reflexões antropológicas e os aprendizados construídos com os Tupinikim e Guarani.

Meu obrigado à professora Geovanda Maria Batista, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela caminhada proporcionada com as questões indígenas, à professora Liana Sodré, pelo carinho e aconselhamento, e ao professor José Valdir Santana pelos diálogos e a amizade construída.

Às professoras do Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional, Beatriz Protti, Marci Fillet e Marília Soares, pelos aprendizados partilhados.

Não poderia deixar de agradecer aos Povos Indígenas que têm cruzado meus caminhos, proporcionando-me aprendizados. Os povos Tupinikim e Guarani localizados no Norte do Espírito Santo, que têm me acolhido desde 2014 e ao Povo Pataxó, sobretudo as aldeias localizadas no Território Indígena Kaí-Pequi, que me acompanha e se faz presente desde 2006.

Meus agradecimentos a: Cristiane Oliveira Pataxó, Dário Oliveira Pataxó, Ricardo Pataxó, Rita Oliveira Pataxó, Cacica Maria D'ajuda Pataxó, José Fragoso Pataxó, Manoel Fragoso Pataxó (*in memoriam*), Zabelê Pataxó (*in memoriam*), Adelize Pataxó, Jolina Pataxó, Zig Pataxó, Anari Pataxó, Arissana Pataxó, Luzia Florêncio Tupinikim, Marli Tupinikim, Cacique Toninho Tupinikim, Larissa Tupinikim, Jocelino Tupinikim, Kelly Tupinikim, Aciara Guarani, Silvio Guarani e Maynõ Guarani.

Meu carinho e agradecimento à Sandra Benites, Guarani Ñadewa, que me apresentou ao mundo guarani. Obrigado pela parceria, pelo aprendizado, pela amizade regada com desabafos, alegrias e devaneios. Agradeço à Andréa Bastos pela presença firme e acolhedora; Kalna Teao pela escuta e parceria acadêmica. Meu obrigado à querida Tamyres Batista, que tem me ajudado a compor e aquilombar paisagens de afeto.

Partilho e agradeço aos meus amigos e minhas amigas da Bahia. Neilton Soares e Doraci Lessa, pelo incentivo, pelo apoio financeiro necessário ainda no cursinho de pré-vestibular, pelo carinho e amizade sempre presente; Maura Tigre (Maurinha) pelo carinho e doçura; Marlene Lopes e Rodolfo pela acolhida e receptividade; Tamires Pereira pelo caminhar; Jilnete Silva pelos aprendizados; Lucélia, Viviane e Erlon pela amizade. Sem vocês tudo seria mais difícil.

Aos amigos e amigas do Espírito Santo, Noélia Miranda, Gió Araújo, Tatiana Rosa, Eliete Brito, Alessandra Zamborlini e João Porto, pela amizade e acolhida sempre alegre nas terras capixabas.

À querida Patrícia Morais, pelo apoio com as palavras e o silêncio necessário. Ânimo e esperança com sua fé inabalável.

Meus agradecimentos aos queridos e às queridas: Wesley Veras, Tiago Pellim, Júlio César Sanches, Tiago Sant'ana, Maurício Ferreira, Victor Hugo Raposo, Ricardo Teles, Lia Presgrave e Patrícia Francisca. Sem vocês o caminhar seria chato, sem brilho e poesia.

Um carinho especial ao Guilherme Kuntz (Gui) e à Letícia Freire, pelo carinho e amizade. Obrigado por cuidarem do Rafael e terem aliviado os momentos de escrita, mesmo sem saberem ou pretenderem. Há pessoas que bastam a presença.

Aos afetos cariocas partilhados com a Brenda, o Diogo, a Manu, a Yasmim, a Monique, a Flávia Fiel, o Antônio Malvar e a Letícia Ramos. Obrigado, queridxs!

Aos meus pais Maria Elza e Carlos Alberto por todo apoio e cuidado. Aos meus irmãos Yuri Borges e Diêgo Borges e minha irmã Inara Borges, pelo cuidado e pela presença. Amo vocês!

Agradeço ainda aos meus avós maternos, Valdelito (meu painho) e Rita Borges (*in memoriam*), pelo cuidado e pela partilha da poesia e vivências do sertão. Se hoje sou forte é pelo afeto de vocês. Obrigado aos meus tios e tias que me acompanham mesmo à distância.

À Josiete Reis (Dona Josi) pelo cuidado no Rio de Janeiro, presença firme em nosso meio.

Ao meu Valente (meu gato), sempre disponível e receptivo em dar e receber carinho. Meus dias e noites são diferentes com o teu afago.

Ao CNPq por ter concedido a bolsa de pesquisa, condição importante na construção do trabalho.

Ao meu Rio (Rafael Luz) pelo amor construído. Obrigado pela vida trilhada e partilhada. Você é parte dessa trajetória e o Rio de Janeiro não seria possível sem você. Ertõ!

“A grande causa de esquecimento, a responsável pela pouca contrição da gente e a pouca constância no arrependimento, é o tempo, é o tempo não ser, como o espaço, uma coisa onde se possa ir e vir, sair e voltar... O que se passa no tempo, some-se, anda para longe e não volta nunca, pior do que se estivesse do outro lado de terra e mar.

Afinal, quem pode manter, num espelho, uma imagem que fugiu?”

Rachel de Queiroz

RESUMO

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares pataxó**: processos de hibridização e biopolítica. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente tese trata da minha inserção no campo pós-estrutural com a temática indígena e com os estudos de currículo, das reflexões sobre os processos de hibridização e biopolítica em torno da categoria indígena e das políticas educacionais e curriculares da Educação Escolar Indígena. O trabalho se propõe a discutir as paisagens (APPADURAI, 2004) e os fluxos curriculares pataxó, com suas rasuras nas redes discursivas em que se constroem as políticas curriculares no Brasil e no Estado da Bahia, sendo pensadas a partir do “ciclo de políticas” de Ball (2001). Para tanto, insere-se em intersecções com os processos de hibridização e biopolítica, percorrendo um diálogo com proposições de dispositivos (Território, Sexualidades, Língua e Religião) que circundam a questão indígena, não sendo dispositivos aplicáveis a todos os contextos, tratando-se de reflexões de um caminhar que não se propõe como métrica, mas como problematizações em torno de normalizações e engessamentos. A escrita caminha numa proposta de composição de paisagens étnicas e curriculares, tendo a etnografia pós-estrutural como registro metodológico, apresentada em *assemblages* desordenadas, por entender que as tentativas de um caminhar metodológico pós-estrutural e pós-colonial só poderia se dar em meio aos escapes e às bifurcações. Neste sentido, são problematizadas possibilidades de ficções, tensionando os itinerários a partir da (auto)biografia, de projetos interculturais e decoloniais para a escola Pataxó. O texto tem em si um caráter inconcluso, não sendo possível fazer inferências fixas. As reflexões que aqui se apresentam são contingentes e ambivalentes, sendo outros olhares sempre possíveis.

Palavras-chave: Hibridização. Paisagem. Currículo. Biopolítica. Pataxó.

ABSTRACT

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Landscapes and Curricular Flows Pataxó:** hybridization and biopolitical processes. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present thesis deals with my insertion in the poststructural field with the indigenous theme and curriculum studies, reflections on the processes of hybridization and biopolitics around the indigenous category and the educational and curricular policies of Indigenous School Education. The paper proposes to discuss the landscapes (APPADURAI, 2004) and the pataxó curricular flows, with their shadings in the discursive networks in which the curricular policies are constructed in Brazil and the State of Bahia, being thought from the "policy cycle" of Ball (2001). Therefore, it inserts itself in intersections with the processes of hybridization and biopolitics, going through a dialogue with propositions of devices (Territory, Sexualities, Language and Religion) that circumvent the indigenous question, not being devices applicable to all contexts, being reflections of a walk that is not proposed as a metric, but as problematizations around normalizations and plasters. The writing is based on a proposal of composition of ethnic and curricular landscapes, with post-structural ethnography as a methodological record, presented in disorderly assemblages, because it understands that the attempts of a post-structural and postcolonial methodological walk could only occur in medium leaks and bifurcations. In this sense, possibilities of fictions are problematized, stressing the itineraries from the (auto) biography, from intercultural and decolonial projects to the Pataxó school. The text itself has an unfinished character, and it is not possible to make fixed inferences. The reflections that are presented here are contingent and ambivalent, and other perspectives are always possible.

Key words: Hybridization. Landscape. Curriculum. Biopolitics. Pataxó

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fonte: Projeto Putxop/UNEB/FAPESB/CNPQ.....	62
Figura 2 – Propaganda de Demarcação Territorial - MPF	64
Figura 3 - Núcleo Kijetxawê Zabelê na Aldeia Kaí – Acervo do autor.	124
Figura 4 - Reintegração de posse contra aldeias Pataxó em 2016 – Acervo do autor.....	127
Figura 5 - I Seminário de Educação Infantil Pataxó – Acervo do autor.....	128
Figura 6 - Crianças da Educação Infantil Pataxó na Aldeia Kaí – Acervo do autor.	128
Figura 7 - Panfleto de divulgação da Sala Verde Pataxó– Acervo do autor.	129
Figura 8 - Panfletos de divulgação da Sala Verde Pataxó– Acervo do autor.....	130

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
DIREC	Diretoria Regional de Ensino e Cultura
EAD	Educação à Distância
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESB	Fundação do Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia
FORUMEIBA	Fórum de Educação Indígena da Bahia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBTD	Índice Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Biologia
IDEA	Institute for Democracy and Electoral Assistance
IDEB	Índice da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LICEEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
LINTER	Licenciatura Intercultural Indígena
MFP	Ministério Público Federal
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Sem Terra
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica

ICMS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Pedagogia do Texto
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PINEB	Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
PMNMP	Parque Monumento Nacional Monte Pascoal
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PND	Parque Nacional do Descobrimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-reitora de Extensão
PROLIND	Programa das Licenciaturas Indígenas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RID	Reserva Indígena de Dourados
SECAD	Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESAI	Secretaria da Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UC	Unidade de Conservação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEFS	Universidade Estadual de Feira Santana
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNISINOS	Universidade Vale dos Sinos
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	PAISAGENS INICIAIS: ENTRE ASSEMBLAGES E RASURAS	17
1	MERGULHOS PÓS-ESTRUTURAIS E PÓS-COLONIAIS	19
1.1	Desconstruindo o dado	20
1.2	O Dado e a Etnografia nos estudos indígenas: algumas reflexões	21
1.3	Humanismo e Nacionalismo	24
1.4	O que dizem algumas teses sobre a temática	27
2	DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS EM TORNO DA IDENTIDADE INDÍGENA	32
2.1	A Invenção da Categoria Indígena	33
2.2	Demografia e Populações Indígenas: os censos e suas paisagens	37
2.3	Mestiçagem/Hibridização como produtores de identidades	41
2.4	Biopolítica e Normalização em Sexualidades Indígenas	46
2.4.1	<u>Homossexualidade e Etnicidade</u>	50
2.4.2	<u>Sexualidades Indígenas Indecidíveis</u>	54
2.5	A Língua como Dispositivo de Indianidade	56
3	OS PATAXÓ: FLUXOS E CORTES IDENTITÁRIOS	59
3.1	Os Pataxó do Território Kaí – Pequi	61
3.2	O Território como Normalização Identitária	63
3.3	Os processos de nomeação pataxó na construção de paisagens étnicas	67
3.4	O Dispositivo de Sexualidades num “Regime de Índio”	70
3.5	Recompondo paisagens religiosas e negociando a “cultura”	72
3.6	“Inteirando” a língua: o <i>Patxohã</i> e suas paisagens híbridas	75
4	POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI)	79
4.1	Paisagens de promessas emancipatórias nas Políticas Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	80
4.2	O Projeto Intercultural como promessa emancipatória	82
4.3	O RCNEI como primeira tentativa de centralização curricular intercultural para as escolas indígenas	87
4.4	A construção de uma identidade docente indígena como agente intercultural emancipador	89
4.5	Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia	96

4.5.1	<u>A Formação de Professores (as) Indígenas na Bahia</u>	100
4.5.1.1	As Licenciaturas Interculturais Indígenas	101
4.5.1.2	As Políticas de Ações Afirmativas	102
5	E SE AS FICÇÕES FOSSEM OUTRAS?	105
5.1	E se as ficções fossem (auto)biográficas?	108
5.2	Maracá e sua busca pelo lugar de fala	111
5.3	Nos passos de Maracá: a construção e a espera de um herói decolonial	113
5.4	E se a ficção criasse uma proposta pedagógica de/para emancipação?	118
5.5	E se as ficções continuassem com um projeto intercultural para os Pataxó?	122
5.6	O Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê e suas paisagens	124
	UM TEXTO CONFUSO COM NUANCES PÓS-QUALITATIVAS E PÓS- ESTRUTURAIS	132
	POST SCRIPTUM: O QUE CABE NUMA TESE?	137
	REFERÊNCIAS	139

PAISAGENS INICIAIS: ENTRE ASSEMBLAGES E RASURAS

O caminho agonizava, morria sozinho... Eu vi... Porque são os passos que fazem os caminhos!

Mario Quintana

As paisagens que se encaminham nessa tese se dão num emaranhado de espectros formativos, onde compondo paisagens e ficcionando cenas de movimentos etnográficos, busco rasurar e borrar caminhos teóricos e metodológicos orientados pelas teorias críticas, sobretudo ligadas a uma metafísica de presença. Embora o enfoque maior esteja sendo dado ao Povo Pataxó, cenas etnográficas com outros povos estarão cruzando em alguns momentos as reflexões, formando uma espécie de *assemblage*, sem pretensões de completudes e homogeneizações. São reflexões que lanço mão com estes povos que cruzaram minha vida e que os coloco em diálogo no texto.

A tese faz parte das reflexões construídas no grupo de pesquisa “Currículo, Subjetividade e Diferença”, coordenado por Elizabeth Fernandes de Macedo. Neste sentido, é num caleidoscópio de discursos que coloco meu processo de desconstrução como pesquisador da temática indígena, caminho trilhado pela perspectiva crítica, que não sendo uma roupa retirada com facilidade, pode apresentar-se entre rasgos e remendos, com costuras nem sempre feitas com grande maestria. No trabalho não se busca a apresentação de certezas, mas reflexões ambivalentes e contingentes de um caminho feito de rasuras e fronteiras.

O trabalho se propõe a discutir as paisagens e os fluxos curriculares pataxó, com suas rasuras nas redes discursivas em que se constroem as políticas curriculares no Brasil e no estado da Bahia. Para tanto, insere-se em intersecções com os processos de hibridização e biopolítica, percorrendo um diálogo com proposições de dispositivos que circundam a questão indígena. Neste caminho, a tese segue o itinerário de escrita:

No primeiro capítulo, intitulado “**Mergulhos Pós-estruturais e Pós-coloniais**”, proponho uma discussão sobre o dado na pesquisa, numa tentativa de desconstrução dos “espectros” cristalizados pelo positivismo, pelo humanismo iluminista e pelo estruturalismo. Para tanto, apresento análises de algumas tentativas da abordagem pós-estrutural em teses no campo da Educação Escolar Indígena, bem como outras reflexões que se apresentam no primeiro capítulo, sendo abordadas em outros capítulos.

O segundo capítulo tem como título “**Dispositivos Biopolíticos em torno da Identidade Indígena**”, sendo apresentada uma discussão sobre biopolítica e normalização

identitária. O capítulo caminha numa discussão sobre a invenção da categoria indígena, demografia e os dispositivos que se destinam a esta categoria. Neste sentido, analiso a identidade indígena em meio aos dispositivos de sexualidade, da língua, não sendo estes dispositivos aplicáveis a todos os contextos. São reflexões de um caminhar que não se propõe como métrica, mas como problematizações em torno de normalizações e engessamentos.

“**Os Pataxó: fluxos e cortes identitários**” é o terceiro capítulo desta proposta, sendo apresentado o Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi. Neste capítulo, coloco os discursos históricos e antropológicos sobre os Pataxó como redes de paisagens imaginadas e muitas vezes cristalizadas no que vem sendo lido como identidade Pataxó. Nesta perspectiva, uma reflexão do território como normalização identitária é proposta, sendo esta acompanhada de uma análise sobre os dispositivos de sexualidade e da língua. Soma-se às reflexões uma análise sobre os processos de nomeação pataxó e sua função no aspeamento da cultura pataxó, bem como as novas recomposições religiosas nas negociações culturais pataxó.

No quarto capítulo, “**Políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena (EEI)**”, apresentam-se as políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena, seus arranjos e negociações. Em seguida, trato das políticas curriculares no Estado da Bahia, entrando numa discussão sobre o acesso ao Ensino Superior pelos (as) professores (as) pataxó. A discussão se encaminha numa discussão a partir do “ciclo de políticas” de Ball (2001), não sendo compreendida numa visão estadocêntrica de proposição x execução.

O quinto capítulo tem como título “**E se as ficções fossem outras**”, onde trato e problematizo outras possibilidades de ficções que poderiam ser compostas na tese. Para tanto, o capítulo constrói uma reflexão acerca da ficção, tensionando os itinerários a partir da (auto)biografia, de projetos interculturais e decoloniais para a escola Pataxó. Nele o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê é apresentado em redes de negociações discursivas em torno da política indígena brasileira, com reiteraões e escapes diante das tentativas de normatização da Educação Escolar Indígena.

Após o quinto capítulo é apresentada uma seção com o título “**Um texto confuso com nuances pós-qualitativas e pós-estruturais**”, numa tentativa de dar pausa a esse texto. A seção não pode ser considerada uma conclusão em si, revelando sua dimensão de incompletude e abertura, sinalizando incômodos na construção de pesquisas com abordagens pós-estruturais, pós-qualitativas e pós-etnográficas.

A tese traz ainda um *post scriptum*, em diálogo com a banca defesa.

1 MERGULHOS PÓS-ESTRUTURAIS E PÓS-COLONIAIS

A desconstrução deve, pois, ser entendida não no sentido de demolição, mas no de construir de outro modo para desconstruir.

Williams, 2013, p. 60

Misturar, tornar-se mestiço, assumir-se como caboclo são atitudes que nem sempre são vistas com bons olhos nos diálogos que tratam sobre indígenas. Num campo em que a construção da identidade se faz por meio da fixidez em repertórios culturais¹, em partilhas e capturas de fatos históricos, ou quando, se não, em emolduramentos territoriais, mover a discussão para outros terrenos pode contribuir na compreensão das relações de poder que tentam normalizar a identidade indígena no Brasil, bem como evidenciar outros processos de subjetivação que perpassam outros lugares dentro desta questão. Para tanto, opero com os estudos pós-estruturais e pós-coloniais, entendendo que estes permitem deslocamentos possíveis na tentativa de se construir um texto sem fechamentos. Não obstante, diante de um campo que teve sua construção a partir de teorias estruturalistas, os deslizos do caminhar por estas teorias podem se fazer presentes, o que não julgo ser um problema, uma vez que o caminho de uma pesquisa se dá entre fronteiras possíveis de negociações.

Tendo a antropologia legitimado os estudos indígenas, sobretudo com um aporte estruturalista, minha construção como pesquisador, há mais de uma década, deu-se neste campo, em particular com os povos indígenas do Nordeste, num diálogo com minha formação inicial em Pedagogia com a teoria crítica. Ao me inserir no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) para o doutoramento, passei a ter contato mais próximo com os estudos de matrizes pós-estrutural e pós-colonial no grupo “Currículo, Subjetividade e Diferença”, coordenado por Elizabeth Fernandes de Macedo, minha orientadora, o que me tem possibilitado novas reflexões. Partindo dessas considerações, é no não lugar, na desconstrução, que o jogo de estranhamento do “dado”, do racionalismo e do humanismo na pesquisa pós-estrutural tem se revelado a mim. Por estar numa pesquisa em que o grupo de diálogo (Povo Pataxó) é cambiante, híbrido e “misturado”, fazer tais desconstruções de “verdades” tem se revelado primordiais na construção desta pesquisa. Neste sentido, nos diálogos com Appadurai (2004), aponto que as significações são processadas numa rede de paisagens imaginadas. Tudo aquilo que perpassa a construção da subjetividade (pertencimento nacional, etnicidade, raça, gênero, sexualidades, entre outros) e da cientificidade se apresenta num estar sendo de incertezas. É neste caminho que apresentarei neste capítulo uma discussão de questionamento

¹ Por repertórios culturais compreende-se coletâneas ou coleções de sentidos, signos, artefatos e práticas fixadas em torno dos grupos identitários.

sobre o dado nas pesquisas, com uma reflexão acerca deste nas etnografias com os indígenas, seguindo de uma análise entre o humanismo e o nacionalismo, e encerrando com uma revisão de teses sobre a temática.

1.1 Desconstruindo o dado

São nos registros apontados acima que tenho buscado pensar uma metodologia cambiante, a princípio, a partir da reflexão do “dado”, não sendo este visto como o centro da pesquisa. Acerca deste ponto, St. Pierre (2013) alerta sobre o nosso apego às concepções positivistas de dado, o que tem dificultado pesquisas que avancem para além dele. Partir em busca de uma metodologia pós-estrutural não é uma tarefa fácil, tendo em vista uma reificação do acesso ao dado como sinônimo de realidade e verdade. Desta forma,

[...] os dados aparecem, vêm a existir, existe (ou não) em uma estrutura metodológica, ontológica e epistemológica particular. O significado e função dos dados dependem do significado e função de uma constelação de outros conceitos que são imbricados, por exemplo, a realidade dos conceitos, as provas, mandados, reclamações, razão, conhecimento e, é claro, verdade (ST. PIERRE, 2013, p. 223).

O dado não é algo concebido como natural, a espera de ser coletado, gerado e interpretado, mas uma discursividade entrelaçada de tensionamentos que moldam nossas maneiras de construir pesquisas e compreendê-las. Neste diálogo, há um esforço aqui de pensar o dado dentro de uma noção de enunciado trazida por Foucault em “Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 1987). Não sendo qualquer coisa mostrada, construída e diagnosticada; o dado como enunciado é possibilidade de sentidos que em redes de poderes e significações são negociados, sancionados, aceitos ou não. Tomando a perspectiva de dado como enunciado, “[...] é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais [...]” (CASTRO, 2009, p. 137).

Numa reflexão a partir de Deleuze, poderíamos pensar o dado como algo deslocado da concepção de conhecimento arborescente, fixo numa grande árvore com raízes profundas em solos firmes (reais e verdadeiros), prontos para serem coletados, sendo este o “fruto” central na construção da ciência “verdadeira”. Nessa lógica,

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significações e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em

que confere o poder a uma memória ou a um órgão central. (DELEUZE; GUATARRI, 1980, p. 25)

Descentrar o dado como elemento reificador da pesquisa, tirando-o da concepção arborescente, seria, numa leitura deleuziana tratá-lo como rizoma, acentrado, com redes de autômatos infinitos. Para essa desconstrução,

[...] é necessária a introdução de um outro paradigma de conhecimento, de uma nova imagem do pensamento; em suma, de algo que nos permita, de novo, pensar, para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo e pela consequente arborização do nosso pensamento (GALLO, 2013, p. 75).

Ver o dado como um rizoma é encará-lo como uma multiplicidade deslocada e deshierarchicalizada. Na perspectiva rizomática os pontos não obedecem a uma lógica de conexão, podendo qualquer ponto estar conectado a outro, ocorrendo uma heterogeneidade. O rizoma está sempre sujeito a “linhas de fuga” apontando para novas direções e possibilidades, o rizoma é sempre um rascunho com entradas múltiplas, podendo ser acessado por pontos infinitos (GALLO, 2013, p. 76-77).

Partindo para uma discussão do dado em Derrida, o mesmo pode ser tratado como um indecível (DERRIDA, 1997), como um “não-conceito”, “condições de possibilidades”. Está no não lugar,

[...] não é um significante nem um significado, nem um signo nem uma coisa, nem uma presença nem uma ausência, nem uma posição nem uma negação -, o espaçamento – não é nem o espaço nem o tempo -, o *pharmakon* – não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita (DERRIDA, 2001, p. 50).

O desafio de se construir uma pesquisa pós-estruturalista remete não apenas a superação do dado na lógica positivista, mas também ao espectro do humanismo iluminista que ronda as pesquisas em educação, procurando legitimar certa noção de verdade a partir de uma vinculação com o chamado “chão da escola” e muitas vezes pelo “lugar de fala” ou período que se encontra na escola durante a construção da pesquisa. Para Williams (2013) “o ‘humano’ é sempre mais do que é determinado pela ciência. A determinação científica do ‘humano’ é sempre o produto de pressupostos extracientíficos” (WILLIAMS, 2013, p. 45).

1.2 O Dado e a Etnografia nos estudos indígenas: algumas reflexões

Como já enunciado, as pesquisas com os indígenas no Brasil têm uma vanguarda dos estudos antropológicos, tendo o registro estruturalista composto a maioria das etnografias que

traz estudos em etnologia indígena. É sobre esta questão que estarei refletindo neste ponto, ao analisar como a noção de dado vem sendo operada nestes estudos.

O dado nos estudos antropológicos sempre esteve ligado aos conceitos conhecidos na disciplina, como os conceitos: o social, o indivíduo e o grupo, e “entre esses conceitos ‘o social’ tem como seu correspondente adverso direto à natureza, que é também contraposto pelo conceito de cultura (ROBERTI JUNIOR; CARIAGA & SEGATA, 2015, p.111). Neste sentido, entre as maneiras de tratar e investigar estes conceitos se firmou a etnografia como o caminho de produção de uma realidade observada e vivida. Nos estudos indígenas tornou-se o método de trabalho adotado na “produção” de dados, sendo este durante muito tempo o único caminho possível de diálogo e cientificidade. Para Britzman (1995, p. 229), a etnografia parece prometer uma fidelidade e originalidade da cultura, sendo o “etno” e não a “grafia” o foco da atenção. Para tanto, a autora aponta três qualidades que circundam o “etno”:

Primeiro: a etnografia é tanto um processo como um produto, existem métodos para como ir narrando sobre uma cultura, e essas estratégias sociais prometem um texto. Segundo: bons textos etnográficos contam histórias que invariavelmente incorporam qualidades de um romance. Implicitamente, etnografias prometem prazer ou pelo menos novas informações para o leitor. Terceiro: uma etnografia leva o leitor a um mundo real para o revelar um conhecimento cultural, trabalhando num lugar e num tempo particular, como é vivida as subjetividades dos seus habitantes (BRITZMAN, 1995, p. 229; tradução livre).

Sobre esta questão me recordo do desconforto partilhado por Carlos Fausto² durante uma palestra no Museu do Meio Ambiente, em que o mesmo colocou os questionamentos dirigidos a ele quando escreveu o texto “Se Deus fosse Jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI – XX)”, onde os antropólogos que estudam os Guarani diziam que ele estava equivocado nas reflexões acerca da negação e do esquecimento do canibalismo após contato com o cristianismo missionário (FAUSTO, 2005, p. 387). E para se justificar diante dos questionamentos o mesmo colocou como se refere no texto, que tais reflexões não estão baseadas em etnografias, mas no contato com os “Guarani de papel”, tratando-se de uma leitura das produções sobre os Guarani. Observa-se diante deste fato, mesmo que de forma indireta, uma reificação da etnografia como lugar de verdade, uma vez que o texto apresentado não era oriundo do “eu estive lá”.

A etnografia como uma provedora de verdades, também foi apontada por Clifford:

[...] a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pelas múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma

² Palestra “Arte Indígena”, ministrada no dia 14/07/2016 no curso Dimensões das Culturas Indígenas: arte, educação e direitos, promovido pelo Museu do Índio.

estratégia específica de autoridade. Essa estratégia tem classicamente envolvido uma afirmação, não questionada, no sentido de aparecer como provedora da verdade no texto (CLIFFORD, 2011, p. 221).

Como questionamento ao que se apresenta, uma virada nos estudos antropológicos vem questionando a etnografia a partir do que se tem chamado de uma etnografia pós-moderna (TYLER, 1986) e uma etnografia pós-estrutural (BRITZMAN, 1995). Na etnografia pós-moderna enunciada por Tyler (1986), a representação dá lugar à evocação, e o texto cede lugar ao discurso, podendo talvez se falar em “verdades parciais” e “ficções” (CLIFFORD, 1986). Para Tyler (1986):

A defesa integral da “evocação” ao invés da “representação” está primeiramente na libertação da etnografia da mimese e dos tipos inadequados da retórica científica que envolvem “objetos”, “fatos”, “descrições”, “indicações”, “generalizações”, “verificação”, “experimento”, “verdade” [dados] e conceitos similares que, exceto como evocações vazias, não apresentam paralelo algum nem nos campos de trabalho da experiência etnográfica, nem na escrita de etnografias (TYLER, 1986, p. 130; tradução livre).

As fissuras em torno da etnografia provocam reflexões sobre o “real”, sendo este tomado como um efeito de discurso, podendo a etnografia construir a própria realidade que tenta representar. É o que propõe a etnografia pós-estrutural, sendo definida a etnografia como um conjunto de práticas e um conjunto de discursos (BRITZMAN, 1995, p. 330). Para Britzman (1995), três autoridades são questionadas pela etnografia pós-estrutural: a autoridade do empirismo na ideia de que há algo lá fora para ser narrado, a autoridade da linguagem e da estabilidade aparente do sentido que deriva sobre os efeitos da escrita, e a autoridade da leitura ou compreensão, estando localizada na presunção de que existe uma relação direta entre a leitura do leitor e o revelador do texto, não sendo questionada essa autoridade etnográfica que depende sempre de um acordo tácito sempre traído, entre o participante, o etnógrafo e o leitor (BRITZMAN, 1995, p. 331).

É neste diálogo com a etnografia pós-estrutural que coloco os caminhos e os “rastros” desta escrita. Uma escrita em que não há promessas de uma descrição densa, profunda ou totalitária, por entender que toda promessa deste tipo é falaciosa e traidora pela derrapagem que nasce a parcialidade da linguagem, sendo possível apenas provisoriamente de paisagens fictícias. Para Cunha (2014):

Uma boa etnografia, ao apontar o insólito sob a aparência do familiar, permite-nos exercitar a capacidade de estranhar. Aguça a imaginação para novas possibilidades, para outros múltiplos modos de perceber. E treina-nos também a evitar o risco de abusivamente generalizar, risco ao qual todos sucumbimos em alguma medida (CUNHA, 2014, p. 10).

A escolha de operar com o registro da etnografia pós-estrutural deve-se a não preocupação em “resgatar”, como se fossem isolados e autônomos, a organização social, a cosmologia e as produções curriculares pataxó, uma vez que tomo tais empreendimentos como impossíveis.

Para Oliveira (2016), até o final da década de 1970, as reflexões antropológicas no Brasil estiveram vinculadas a um projeto cognitivo de “[...] investigar a variedade das culturas ‘nativas’, que tomava como primitivas, exteriores e incompatíveis com a colonização, buscando preservá-las para a ciência por meio de suas coleções, museus, teses e livros, e para o patrimônio cultural da humanidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 14). O autor aponta ainda que:

O que foi deixado de lado na constituição universitária da nova disciplina, a Antropologia, bem como de suas repercussões mais amplas intelectuais e políticas [...] o que tais estudos deixaram fora de seu foco comum de interesse era justamente conhecer as formas concretas pelas quais as coletividades indígenas lograram resistir, se organizaram e continuaram a atualizar sua cultura na contemporaneidade, inclusive formulando projetos de futuro (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

É neste sentido, que me interesso em analisar as redes de paisagens do que tem sido possível aos Pataxó, suas negociações e seus regimes inventivos em torno daquilo que Cunha (2009) chama de “cultura com aspas”. Para Cunha (2009) a cultura com aspas é uma categoria exportada, assim como raça, trabalho, dinheiro e higiene, e acrescento aqui etnia, território, entre tantas outras. Nesta perspectiva,

Os povos da periferia foram levados a adotá-las, do mesmo modo que foram levados a comprar mercadorias manufaturadas. Algumas foram difundidas pelos missionários do século XIX [...] mas num período mais recente foram os antropólogos os principais provedores da ideia de “cultura”, levando-a na bagagem e garantindo sua viagem de ida (CUNHA, 2009, p. 312).

Acerca deste ponto, Grünewald (1999) já trazia em sua etnografia que “[...] os Pataxó criaram uma série de novos elementos tradicionais que passa a destacá-los em sua especificidade, através até mesmo de um trabalho de ensino das tradições e da cultura pataxó em escolas, visando que eles se especializem neles mesmos (GRÜNEWALD, 1999, p. 188). No que se trata da educação escolar indígena e especificamente do currículo, as paisagens e fluxos curriculares pataxó, imbricadas em redes imaginadas, inquietam-me as fissuras em que estes vêm provocando nas discussões sobre território, etnia, língua e escola indígena.

1.3 Humanismo e Nacionalismo

Retomando o diálogo sobre o espectro do humanismo iluminista abordado acima, este com as populações indígenas brasileiras se fez presente pela teoria assimilacionista, guiada a

partir dos pressupostos positivistas. Para tanto, o Decreto nº. 8072 de 20 de junho de 1910 institui o primeiro aparelho de poder laico, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), tendo como pano de fundo social a liberdade da força de trabalho. Segundo Ribeiro (1986):

[...] os índios, mesmo permanecendo na etapa “fetichista” do desenvolvimento do espírito humano, eram susceptíveis de progredir industrialmente, tal como, na mesma etapa, haviam progredido os povos andinos, os egípcios e os chineses. Para tal resultado, o que cumpria fazer era proporcionar-lhes os meios de adotarem as artes e as indústrias da sociedade ocidental (RIBEIRO, 1986, p. 134-135).

É a partir deste ideal de desenvolvimento do espírito humano que as pesquisas desenvolvidas sobre os indígenas vão pautar a produção de políticas para este grupo étnico durante quase todo o século XX no Brasil, estando estas dentro de um projeto de nacionalidade brasileira de hegemonia cultural de organização da vida e do trabalho na sociedade. Vale dizer ainda que este projeto de nacionalidade se pautou na categoria mestiço, atuando esta como dispositivo biopolítico, como veremos adiante.

Sobre a construção de um ideal nacionalista, Butler estabelece um diálogo com Spivak no livro *¿Quién le Canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*, a partir do ato ocorrido em 2006, quando residentes ilegais foram às ruas em várias cidades da Califórnia, sobretudo em Los Angeles, e cantaram o hino nacional dos Estados Unidos em espanhol, junto com o hino do México, em protesto às legislações americanas sobre o direito a uma residência legalizada no país. Em resposta, o presidente americano George W. Bush, disse que o hino nacional americano só se cantava em inglês. Acerca desta questão, Butler (2009) coloca: “[...] a nação está claramente restringida a uma maioria linguística, e a linguagem torna-se um critério de sobre quem pertence e quem não” (BUTLER, 2009, p. 84).

Para Butler (2009), o estado-nação supõe que a nação expresse determinada identidade nacional, que se funda através do consenso coletivo de uma nação, e que exista certa correspondência entre o estado e a nação. Nesta perspectiva, a nação é singular e homogênea. O estado deriva sua legitimidade da nação, o que significa que as minorias nacionais que não se qualificam para “pertencer a nação” são consideradas como habitantes “ilegítimos” (BUTLER, 2009, p. 65).

Para Appadurai (2009), a relação binária entre maioria e minoria e,

[...] o desvio para o étnico-nacionalismo e mesmo o etnocídio nas organizações sociais democráticas tem muito a ver com a estranha reciprocidade interna das categorias ‘maioria’ e ‘minorias’ no pensamento social liberal, que produz o que chamo de *ansiedade de incompletude*. Maiorias numéricas podem se tornar predatórias e etnocidas em relação aos *pequenos números* precisamente quando algumas minorias (e seus pequenos números) lembram àquelas maiorias a pequena brecha que existe

entre sua condição de maiorias e o horizonte de um todo nacional imaculado, um ethnos nacional puro e limpo (APPADURAI, 2009, p. 17).

É com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que o estado brasileiro traça a sua política de construção do pertencimento de nação nas comunidades indígenas, um étnico-nacionalismo. É a partir da educação para os indígenas, com o Programa Educacional Indígena, que se constrói os “Clubes Agrícolas” e as escolas que tinham como nome “Casa do Índio”. Enquanto nas cidades a ordem e o discurso era o da civilização, sendo transformada a escola “[...] num campo de experimentação e teste de novos métodos e teorias [...] com objetivo de levantar elementos para a constituição de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras” (VIDAL, 2001, p. 19), nas comunidades indígenas o SPI em articulação com o SIL e outras missões religiosas atuavam na tradução de bíblias para línguas indígenas, inserindo escolas nas aldeias com adoção do português no currículo escolar (SILVA, 2009, p. 37). Para Butler, “[...] para produzir a nação que serve de fundamento para o estado, a nação deve purificar-se de sua heterogeneidade, exceto em casos onde certo pluralismo permita a reprodução de homogeneidade sobre outra base” (BUTLER, 2009, p. 66). No Brasil, o projeto de nação na primeira república se deu com a categoria da mestiçagem, inaugurando o mito da democracia racial brasileira, na tentativa de construção de um cidadão brasileiro que reunisse todo pluralismo étnico/racial.³

Sobre este ponto Bhabha (2013), complementa dizendo: “A própria ideia de uma identidade nacional pura, “eticamente purificada”, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [*nationhood*] moderna (BHABHA, 2013, p. 25).

Este diálogo de não purificação da heterogeneidade só passa a fazer parte nas relações com os povos indígenas em 1967, com o SPI extinto, onde a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) passa a promover mudanças na educação para os indígenas, sendo estas ancoradas nas teorias críticas, que no cenário brasileiro já se encontravam num hibridismo teórico, particularmente no campo do currículo. Entre as mudanças, está o ensino das línguas nativas nas escolas para indígenas, obedecendo o que preconizava a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 05 de junho de 1957.

Observa-se que os empreendimentos engendrados na produção de uma escolarização para os indígenas no Brasil se deu sob a lógica de um sujeito de inspiração iluminista, e ao contrário do que a história da educação escolar indígena vem trazendo, dividindo essa em dois

³ Reflexões sobre esta questão podem ser acessadas com as teorizações de Gilberto Freyre (1981).

períodos, assimilacionista e emancipatório, julgo que ambos estão carregados deste olhar, uma vez que mesmo as teorias críticas inaugurando o período nomeado como emancipatório, ainda se vinculam à ideia de um sujeito indígena que poderá ser conscientizado e emancipado, sobretudo a partir de um currículo baseado num projeto de interculturalidade, na maioria das vezes alicerçado na teoria histórico-crítica dos conteúdos, devendo o “conhecimento poderoso e dos poderosos” (YOUNG, 2007) ser acumulado num caminho de emancipação e de justiça social. Nesta análise, questionar um possível sujeito consciente, autônomo, livre, que atua em suas estruturas, prevendo caminhos e construindo certezas, torna-se um constante desafio.

1.4 O que dizem algumas teses sobre a temática

Numa busca por teses que tratam sobre currículo em contextos indígenas no banco da Capes, encontrei um total de quinze trabalhos⁴ ao procurar pelas palavras-chave “currículo” e “indígenas” e dois trabalhos com as palavras-chave “currículo” e “Pataxó”. Destes, a maioria traz um diálogo com as teorias críticas, tendo como mote de discussão a interculturalidade, caminhando alguns para análises sobre a formação de professores (as) indígenas e para uma história da educação escolar indígena. As metodologias de pesquisas em grande parte dos trabalhos é a etnografia, bem como análise documental, aparecendo uma pesquisa em contextos digitais.

As duas teses encontradas com as palavras-chave “currículo” e “Pataxó”, uma é do Programa de Pós-graduação no ensino de ciências, intitulada “O Ensino de Ciências Naturais em uma Escola Indígena Pataxó da Bahia” da Universidade Cruzeiro do Sul, de 2014, com autoria de Carlos Luis Pereira. Nela o autor trabalha com a noção de um “currículo real” para distinguir os trabalhos dos (as) professores (as) dos textos curriculares. A outra tese é oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulada “Culturas de Infâncias Indígenas: processos de subjetivação e protagonismo dos *Kitok* entre os Pataxó na Costa do Descobrimento”, com autoria de Maria Geovanda Batista, no ano de 2015. Na tese a autora se propõe a investigar a agência das crianças

⁴ As teses encontradas são quatorze dos programas de pós-graduação em educação: uma tese da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma tese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma tese da Universidade Federal do Pará (UFPA), uma tese da Universidade de Brasília (UNB), uma tese da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), uma tese da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma tese da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), uma tese da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), uma tese da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cinco teses da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); uma do programa de pós-graduação em antropologia social da Universidade de São Paulo (USP). As teses compreendem o período de 2008 a 2015.

pataxó em três aldeias do Território Kaí-Pequi, tendo operado com a metodologia da sociopoética.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBTD) encontrei seis trabalhos ao procurar pelas palavras-chave “currículo” e “indígenas”, sendo que um já havia encontrado no banco de teses da Capes.⁵ As teses versam sobre o campo curricular inserido na perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, na construção de uma possível escola diferenciada para as populações indígenas. As metodologias de pesquisas utilizadas estão no campo da pesquisa-ação e da etnografia, apresentando um forte discurso no que se refere ao “eu estive lá”, o que me torna mais legítimo em analisar e propor. A discussão curricular concentra-se nas teorias críticas, indo de Peter McLaren a Michael Young, de Gimeno Sacristan e Paulo Freire. Das teses encontradas, três são da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e me chamaram atenção por se proporem a dialogar com a perspectiva pós-estrutural e pós-colonial. Neste caso, foram sobre estas que me debrucei e apresento aqui algumas questões que julgo pertinentes na reflexão de uma pesquisa pós-estrutural e que estão dialogando com questões apontadas acima no texto.⁶

A pesquisa de Vieira (2015) intitulada “A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças” se propõe:

Como suporte teórico inspiro-me nas contribuições teóricas que podem ser localizadas na versão pós-estruturalista dos estudos culturais, nos pós-coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. A pesquisa de caráter qualitativo tem como procedimento metodológico a realização de entrevistas, a observação participante, a análise documental e bibliográfica e outros recursos, como desenhos, redações, fotografias e vídeos (VIEIRA, 2015, p. 10).

No entanto, no decorrer do texto percebe-se que a maneira como o autor opera a pesquisa destoa do proposto, como no fragmento que segue: “A pesquisa parte do pressuposto de que a cultura produz identidades e diferenças. As identidades e as diferenças são produções culturais múltiplas e inacabadas, ou seja, produzidas na relação do eu com os outros” (VIEIRA, 2015, p. 25). Observa-se a partir do fragmento que mesmo apresentado as identidades como múltiplas e inacabadas, o que poderia remeter uma aproximação desconstrutivista, o autor ainda trabalha

⁵ A pesquisa encontrou cinco teses oriundas dos programas de pós-graduação em educação: uma tese da Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma tese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), duas teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma tese da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e uma tese do programa de pós-graduação em linguística da Universidade de Brasília (UNB). As teses compreendem o período de 2004 a 2015.

⁶ Além das teses apresentadas, soma-se o trabalho “A Negociação do que é Sem Mal: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani)” de Danielle Bastos Lopes (2016) construída em nosso grupo de pesquisa, que ainda não se encontra disponível nas plataformas de pesquisa. Adotando o registro pós-estrutural, Lopes (2016) concebe currículo como um “[...] panorama de multiplicidade que integra homogeneidade e diferença; não apenas relacionado a documentos nacionais protocolares, mas, à própria negociação pela manutenção da escola no seu território e entrosamento com esses espíritos não-humanos.” (LOPES, 2016, p. 15).

na perspectiva de uma identidade produzida por uma determinada cultura, sendo também essa a produtora da diferença, o que numa gramática da diferença, Burbules (2012) chamaria de uma abordagem categorial. Neste sentido, a identidade é atrelada a uma série de categorias e classificações, sendo a partir delas a produção das diferenças. Para Burbules (2012) a perspectiva categorial é problemática ao fixar categorias que estão em constantes mudanças e são fronteirísticas. Segundo Burbules (2012) “por causa da maneira pela qual as categorias estão incrustadas nas políticas e nas práticas, tendem a se tornar estáticas, reificadas” (BURBULES, 2012, p. 183).

A abordagem categorial está presente em grande parte dos documentos que tratam sobre as políticas públicas para as populações indígenas pós Constituição Federal de 1988, o que justifica um cuidado e uma análise mais elaborada em pesquisas que se propõem a operar com o pós-estruturalismo, não caindo na retórica compulsória dos textos políticos e dos discursos dos movimentos sociais. Appadurai (2009) numa análise com os elementos que circulam em fronteiras chama atenção acerca das incertezas que ameaçam categorias demarcadas, sendo um exemplo a incerteza “[...] se uma determinada pessoa é aquilo que ele ou ela diz ser ou parece ser ou tem sido historicamente” (APPADURAI, 2009, p. 16). A discussão colocada por Appadurai (2009) é pertinente ao analisarmos o que vem sendo normalizado em torno da categoria indígena no Brasil, questões que serão discutidas no próximo capítulo.

A tese de Lima (2013), “Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” se destina a dialogar com inspiração nos estudos culturais pós-estruturalistas numa análise com os Terena. Além de apresentar uma discussão sobre identidade no mote da pesquisa de Vieira (2015), a autora produz uma reificação dos dados, mesmo assumindo ser essa uma perspectiva não pós-estrutural, o que ilustra uma problemática já apontada aqui no texto, em que a corrida pela “coleta” ou geração de dados tem sido a algema do pesquisar, mesmo para aqueles que propõem intenções de pesquisas com diálogos pós-estruturais. Vejamos:

Na primeira dinâmica, escolhi uma atividade em que eles deveriam desenhar um boneco em uma folha. Depois conversando com meu orientador, compreendi como essa atividade que escolhi como quebra-gelo, mas também como levantamento de dados, estava presa a uma visão do sujeito cartesiano. Mas os dados recolhidos foram considerados na análise desta tese, por serem muito reveladores (LIMA, 2013, p. 72-73).

A dificuldade em questionar a ideia de uma produção de dado na pesquisa também esteve presente na tese “Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de professores/as indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola” de Scaramuzza (2015). O autor coloca sua pretensão

de diálogo com “[...] contribuições pós-estruturalistas do campo dos Estudos Culturais, em pressupostos das teorias Pós-Coloniais” (SCARAMUZZA, 2015, p. 3), contudo, a pretensão de produzir dados no intuito de que estes possam dar uma maior chancela à pesquisa acompanha todo o trabalho. Na própria escolha do título o autor coloca: “Chegamos a esse título depois de constatarmos a presença constante e atuante na produção de dados desta tese do professor Zacarias Kapiaar Gavião” (SCARAMUZZA, 2015, p. 19). A pretensão do autor talvez tenha se dado por conta de sua escolha metodológica, a etnografia, dando um sentido no seu texto que algumas “verdades” estão lá no campo, sendo necessário ir lá para produzir dados, como segue: “Mostrei de forma breve as técnicas as quais lancei/lanço mão para produzir os dados da pesquisa incluindo as entrevistas, o grupo de discussão e minha participação na comunidade” (SCARAMUZZA, 2015, p. 141).

Sobre o escrever uma etnografia pós-estrutural, Britzman pontua que “há a crença e a expectativa de que a etnografia seja capaz de produzir a verdade a partir da experiência de estar lá e que o leitor está receptivo à verdade do texto [contudo] nas versões pós-estruturais, ‘o real’ da etnografia é tomado como um efeito de discurso do real” (BRITZMAN, 1995, p. 229- 230). Neste caminho,

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é palavra, que não é palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento de diferença (SKLIAR, 2008, p. 18).

Desta forma, as teses apresentadas acima, mostram que a busca pela desconstrução dentro de uma pesquisa pós-estrutural também pode virar uma armadilha se o caminho metodológico não for reconstruído, sendo este uma algema, uma outra metafísica, intocável na legitimação da pesquisa, não havendo outro caminho fora dele. É preciso estar atento que por mais que uma teoria seja pós-estruturalista, suas possibilidades de enquadramentos não estão descartadas. Logo, algo sempre estará escapando, haverá sempre o “indecidível”, algo para ser desconstruído. Acerca deste ponto,

[...] a desconstrução funciona pelo que ela faz: por exemplo, ao explicitar e abalar uma dada relação com pressupostos metafísicos e com a ontoteologia definida como uma definição de tipo teológico do ente ou da existência. Seu valor não está em suas conclusões, pois isso seria estabelecer uma nova posição final. Tampouco ela vale por algum senso de direcionamento rumo a tal finalidade. Isso seria se comprometer com outra teleologia: com as eternamente adiadas metas que dão a direção (WILLIAMS, 2013, p. 53).

A partir deste diálogo, a desconstrução aqui pensada nesta tese também perpassará a perspectiva do rastro, não sendo mais do que reflexões que buscam desessencializar o campo das identidades, bem como a produção curricular em comunidades indígenas. Neste sentido,

Esses processos de rastreamento não tem limites internos na forma de uma lógica ou gramática necessárias, portanto não há nenhuma verdade ou presença fixas na forma do rastro. Tampouco eles têm limites externos, no sentido de algo independente de rastros (a voz, o senso interno, a carne, a matéria, a substância metafísica) [...] os rastros podem aparecer apenas sob a condição de parecerem com suas pistas e complexas relações, ao invés de um rastro bem definido (WILLIAMS, 2013, p. 57-58).

Nesta reflexão, rastros podem ser tidos como escorregões indecifráveis, não indecifráveis pela ausência de uma suposta cientificidade, mas por conta de sua própria natureza de não ser capturada e chancelada.

A partir das reflexões encaminhadas acima, deixa-se claro que a volta à uma certa origem, tão cara aos estudos sobre etnologia, nesta pesquisa não se faz importante, por entender que não há um princípio a se voltar, “[...] as origens são sempre projeções do que se supõe derivar delas. A origem é sempre infectada pelo que se segue dela” (WILLIAMS, 2013, p. 56). Contudo, não se nega ao mesmo tempo, a herança que este estudo carrega da etnologia indígena e das discussões sobre currículo atreladas, neste caso, à categoria da interculturalidade como um projeto capaz de instaurar trocas de repertórios culturais, propulsor de uma promessa de igualdade e emancipação da colonialidade. Acerca do sentido de herança aqui utilizado,

É preciso primeiro saber e saber reafirmar o que vem “antes de nós”, e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre. Ora, é preciso (e este é *preciso* está inscrito diretamente na herança recebida), é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável, quer se trate aliás de memória filosófica, da precedência de uma língua, de uma cultura ou da filiação em geral (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12).

Neste sentido, este trabalho busca questionar normalizações identitárias e narrativas emancipatórias como algo a ser despertado em um sujeito fundado num humanismo iluminista, ainda não superado pelo estruturalismo straussiano, tão presente em teorizações curriculares na educação escolar indígena, que sendo conscientizado pelo caminho do conhecimento, lido como verdade, pode se libertar e ter ciência do seu lugar no mundo. Assim, esta tese de doutoramento busca analisar as paisagens e os fluxos curriculares pataxó, e suas rasuras nas redes discursivas em que se constroem as políticas curriculares no Brasil e no estado da Bahia. Para tanto, no próximo capítulo estarei analisando alguns dispositivos biopolíticos em torno da identidade indígena.

2 DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS EM TORNO DA IDENTIDADE INDÍGENA

Em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos

Canclini, 2013, p. 349

Nas reflexões deste capítulo estarei fazendo uso do conceito de biopolítica, não pretendendo realizar uma análise fundacional de 1974 a 1979, período em que Foucault se dedica ao conceito, não obstante, a biopolítica será tratada aqui como:

[...] tecnologia que se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como nascimento, morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

O conceito de biopolítica trazido por Foucault, diz das mudanças que ocorrem a partir do século XVIII na racionalização governamental, em que outrora se colocava no indivíduo (disciplina), para uma descoberta populacional no gerenciamento da vida. Nesta análise, o poder se desloca do ato de fazer morrer, do suplício, para o ato do fazer viver, instaurando biopoderes que ultrapassam o controle do corpo individual (anátomo-política), ou quando senão o articula dentro de uma população (biopolítica).

Como dispositivo, trabalho com as proposições de Agamben (2005), tomando este como:

[...] um conjunto heterogêneo que inclui virtualmente: (linguístico e não-linguístico, discursos, instituições, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas) [...] que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. (AGAMBEN, 2005, p. 9, 13)

É nesta maquinaria heterogênea, que estarei refletindo as capturas, as tentativas de controle e normalização da identidade indígena a partir de diferentes dispositivos, sendo estes apresentados neste capítulo e no próximo. Vale salientar que os possíveis dispositivos aqui apontados não são aplicáveis a todos os povos indígenas, uma vez que estes correspondem a olhares e reflexões específicas numa perspectiva etnográfica de não reificação dos dados e de não produção de verdades aplicáveis e prescritas. As interpretações que aqui se apresentam são composições de paisagens voláteis. Neste sentido, para um início de conversa, apresento as redes de discursos que construíram a categoria indígena, tornando-a uma identidade no cenário brasileiro.

2.1 A Invenção da Categoria Indígena

No cenário brasileiro, a construção da categoria indígena ou índio se deu numa captura identitária para se referir aos povos que habitavam o que hoje é tratado como território brasileiro. A explicação mais corrente trata do equívoco geográfico de Colombo ao pensar que tinha chegado às “Índias”, somando-se algumas reflexões de autores decoloniais (QUIJANO, 2005) que remetem a uma leitura geopolítica entre Europa e América, tratando a questão como um modelo de dominação baseado na raça, em que o Ocidente passa a ser referência, expandindo mais tarde para análises que englobam os Estados Unidos, utilizando como termo o “euroamericanismo”. Além do termo índio, a Coroa portuguesa criou os termos Tapuia e Tupi para se referir aos indígenas que eram amigos ou inimigos da Coroa. Neste caso, os Tapuia⁷ eram considerados os índios bravios, todos aqueles que fossem contra a expansão, e os Tupi, amigos e aliados da Coroa (SILVA, 2009, p. 24).

A categoria indígena tem sido questionada recebendo críticas de etnias que procuram não se vincular a ela. Entre as críticas está o fato da categoria não dar conta das mais de três centenas de etnias que vivem atualmente no Brasil. Há caso de etnias que não reconhecem a categoria indígena, e também não aceitam a nomeação étnica dada a ela, como é o caso dos Maxakali, que negam ambas as nomeações (como indígena e como Maxakali), afirmando-se como *Tikmũ'ün*⁸.

Sem a pretensão de trazer aqui uma historicidade da categoria indígena, uma vez que não se pretende recorrer a certo fundacionismo, vale dizer que antes da década de 1980 havia um rechaçamento de tal categoria por parte dos indígenas, sendo vista como categoria colonial no relacionamento com o Estado-Nação. Foi somente em 1978, quando no governo Geisel um projeto ameaçou a condição de tutelados pelo Estado, prevendo a emancipação indígena e a desobrigação da União com seus territórios e tradições, que houve uma identificação em torno da categoria indígena, passando a adotá-la como identidade de referência. Neste caso, a partir da reiteração de uma norma que outrora era tida como depreciativa, começam a se aglutinar etnias em torno da categoria indígena que trato aqui como algo imaginado. Para tanto, volto-

⁷ Foi convenicionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953 que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentílico e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

⁸ Os *Tikmũ'ün* são nomeados pela sociedade nacional como Maxakali. Segundo o censo do IBGE de 2010, os *Tikmũ'ün* possuem uma população de 1.500 pessoas, vivendo no Nordeste de Minas Gerais, na fronteira com a Bahia. Paraíso (1994b) traz como hipótese de que os conhecidos Pataxó na atualidade, são clãs dispersos de uma mesma nação, em meio às suas reorganizações na história, assim como outros povos conhecidos como: Maxakali, Monoxó, Kumanaxó, Kutaxó, Kutatoi, Malali, Maconi e Amixokori.

me ao conceito de “comunidades imaginadas” de Benedict Anderson (2008), que utiliza o termo para pensar a ideia de nação como uma “comunidade política imaginada”. Nestes termos, “ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações, jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32). Sobre esta teorização, Appadurai (2004) vem colocando que “a imaginação tornou-se um campo organizado de práticas sociais, uma maneira de trabalhar (tanto no sentido do labor, como no da prática culturalmente organizada) e uma forma de negociação entre redes de ação (indivíduos) e campos de possibilidade globalmente definidos” (APPADURAI, 2004, p. 48-49).

Operando com Appadurai (2004), ousou remeter a categoria indígena e as etnias às comunidades imaginadas, que disputam e negociam significados e significações dentro de uma rede de imaginários. Logo, estas etnias imaginadas não apenas estariam reiterando imaginários nacionais do que se constrói discursivamente sobre elas, mas fissurando esta discursividade o tempo todo na composição de paisagens. Pensar a partir de paisagens com Appadurai (2004) indica “[...] que estas não são relações objetivamente dadas que parecem o mesmo de todos os ângulos de visão, são construções profundamente perspectivadas, infletidas pela localização histórica, linguística e política de diferentes tipos de actores” (APPADURAI, 2004, p. 50-51). A proposta reflexiva de Appadurai (2004) pode ser ilustrada mediante uma rede de paisagens, em que olhares e movimentos compõem perspectivas diversas, obedecendo de certa forma, um controle daquilo que consigo enxergar e determinar como paisagem. Neste sentido, as categorias indígena e etnia nada mais são do que uma dada paisagem num registro discursivo que não se encerra, ao contrário, é um fluxo contínuo que reitera sempre na diferença.

Trabalhar a ideia de etnia como uma comunidade imaginada pode ser potente para se escapar de teorias que remetem a identidade vinculada a um território, a fraturas e partilhas históricas e a repertórios culturais linguísticos. Neste caminho,

[...] o paradoxo central da política étnica no mundo actual é que os factores primordiais (sejam eles de linguagem, de cor da pele, de vizinhança ou de parentesco) se globalizaram. Ou seja, os sentimentos, cuja maior força está na sua capacidade de fazer da intimidade um estado político e da localidade um palco para a identidade, vão se espalhando por espaços vastos e irregulares à medida que os grupos se deslocam, mas mantendo-se ligados entre si através de sofisticados processos de comunicação (APPADURAI, 2004, p. 61).

As tentativas de desafios à política étnica encapsulada não significam estar contra os movimentos identitários, ao contrário, são percepções de um terreno que pode se mover noutras fronteiras. Não ousaria nem partir para a defesa de uma traição identitária, uma vez que tal

proposta remeteria ao alicerce de uma originalidade. Mover a política étnica ao caminho do imaginário é dar conta de “[...] que este é um mundo em que tanto os pontos de partida como os pontos de chegada estão em fluxo cultural e por isso a busca de pontos de referência estáveis quando são feitas as opções de vida pode ser muito difícil” (APPADURAI, 2004, p. 65).

Após a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos nos Artigos 231 e 232 com direito à sua reprodução material e imaterial, à demarcação dos seus territórios e acesso às políticas públicas de saúde e educação diferenciadas. Neste contexto, começa-se a construir uma política identitária de reconhecimento dos povos indígenas, sendo a etnicidade comprovada por laudos periciais antropológicos de identificação étnica.

Nota-se que o laudo antropológico é tido como um produtor de verdade da etnicidade, autorizado politicamente a dizer que grupo é ou não indígena. Sobre os laudos antropológicos, Stucchi (2005) os considera um saber técnico científico da antropologia apropriado ao campo jurídico. Para o autor, são documentos constitutivos de provas, convencimentos e legitimação de reivindicações em políticas de reconhecimento de direitos étnicos. Contudo, a produção de verdades de reconhecimento étnico não é consensual dentro da antropologia. Tratando-se da etnicidade indígena, os laudos obedecerão às concepções do que é ou não ser indígena, estando o pertencimento a esta categoria vinculado a uma memória social, registros históricos, presença de sítios arqueológicos, presença de uma língua indígena, entre outros.

Um caso não consensual de reconhecimento étnico indígena no Brasil é o do povo Caxixó em Minas Gerais. Os Kaxixó tiveram três laudos de reconhecimento étnico, o primeiro realizado em 1994 pela antropóloga Maria Hilda Baqueiro Paraíso, denominado “Laudo Antropológico Kaxixó”, concluindo que os denominados Kaxixó naquele momento não formavam “uma comunidade indígena como é pensada jurídica e antropológicamente” (PARAÍSO, 1994a, p. 20); e o segundo realizado pela antropóloga Ana Flávia Moreira Santos, intitulado “A história tá é ali, sítios arqueológicos e etnicidade: os Kaxixó de Martinho Campos e Pompéu (MG)”, reconhecendo no grupo as características socioculturais necessárias para sua classificação como comunidade indígena. O terceiro laudo foi solicitado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) à Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que designou o antropólogo João Pacheco de Oliveira, responsável por fazer uma análise técnica dos dois laudos anteriores, realizando o estudo “Os Caxixós do Capão do Zezinho: uma comunidade indígena distante das imagens da primitividade e do índio genérico”.

O caso ilustrado acima nos mostra como os laudos periciais antropológicos de identificação étnica, se por um lado colocam e publicizam perspectivas locais e nativas, também

atuam dentro de uma rede de discursos biopolíticos de normalização da categoria índio. Sobre esta questão, Foucault aponta em “A Verdade e as Formas Jurídicas”:

As práticas judiciárias – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pela qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos as reparações de algumas de suas ações e punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 11).

Em diálogo com Foucault (2002), podemos refletir que os laudos periciais antropológicos têm atuado como vias de construção de verdades, criando todo um repertório de identificação como métrica de uma certa autenticidade indígena. Tais práticas também podem estar envolvidas naquilo que Lima (2015) vai chamar de “poder tutelar” exercido pelos “especialistas de significação”. Para Lima (2015):

Os "especialistas da significação" da "era das nações" (*antropólogos, sertanistas, indigenistas, missionários* notadamente, mas - por que não? – hoje também os profissionais da saúde *diferenciada*, da educação *diferenciada*, do desenvolvimento *diferenciado*...) não são apenas aqueles que em processos de *pacificação* refazem, de forma não violenta, o percurso dos conquistadores, enquadrando-se na categoria dos que fazem do "entendimento" e da "tradução" da alteridade sociocultural a matéria ou a ferramenta de seu trabalho. *Entender o outro* seria também apresentá-lo e relacioná-lo à comunidade nacional, inseri-lo, pois, na esfera da memória, se resolveria de certo modo neste plano, e ainda que apenas nele, o problema dos limites e da forma de seu pertencimento à nação. A posição institucional desses especialistas pode variar, mas é impossível desconhecer que mantêm com a agência de poder tutelar relações complexas, quer dela participando, quer a ela se aliando ou se opondo. (LIMA, 2015, p. 435, grifos do autor)

Voltando à análise de João Pacheco Oliveira com os Kaxixó, de negação à ideia de um índio genérico, tudo que escapa da métrica de autenticidade tem sido tomado como misturado, mestiço, hibridizado. É neste fluxo do escapes que me voltarei aos “índios misturados”, entendendo a mistura como movimento de reiteração e produção de etnopaisagens. Por etnopaisagem se entende “[...] a paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores, convidados e outros grupos e indivíduos em movimento [...]” (APPADURAI, 2004, p. 51). É a paisagem do fluxo que passou, e que se desloca continuamente, sendo a imagem capturada a falta do que escapou, do que está sendo.

Antes de iniciar o tópico seguinte, vale ressaltar que as reflexões construídas nessa tese se deram antes da Medida Provisória de nº 870 de 1º de janeiro de 2019, do governo Bolsonaro, que retirou a FUNAI do Ministério da Justiça, transferindo para o Ministério da Agricultura,

Pecuária e Abastecimento (MAPA), que agora passa a identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas. Neste sentido, a demarcação de terras indígenas passa em 2019 a ser analisada e decidida por um conselho interministerial composto pelo Ministérios da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Ministério da Defesa; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos e Gabinete de Segurança Institucional. Tais mudanças se apresentam como retrocessos nos direitos indígenas, estando atreladas a um retorno do ideário nacionalista que percebem o indígena como um sujeito a ser civilizado e integrado.

2.2 Demografia e Populações Indígenas: os censos e suas paisagens

Além dos inúmeros relatos dos viajantes sobre os indígenas no Brasil e as capturas de fósseis para estudos anatômicos na Europa, os dados quantitativos sobre os indígenas sempre estiveram numa rede discursiva, compondo paisagens vinculadas a projetos específicos.

Os primeiros levantamentos sobre as populações indígenas, ainda no período colonial, estiveram a cargo dos missionários, sendo estas populações contabilizadas pela categoria de “almas”. A contagem vinculada a esta categoria localizava um importante rito de passagem na colonização e assimilação do indígena: o batismo. Somente os indígenas batizados eram referenciados nas contagens, estando os batizados incorporados na política colonial (OLIVEIRA, 2016, p. 234). Além da categoria alma, Oliveira (2016) complementa estes primeiros levantamentos:

Outra categoria que comparece nesses levantamentos é relativa ao número de *arcos* existentes em cada aldeia, o que indicava a quantidade de homens em idade adulta capazes de serem mobilizados para a guerra contra indígenas hostis ou tropas inimigas. Isso permitia avaliar a importância militar e geopolítica de cada missão religiosa na incorporação do vale amazônico ao domínio português (OLIVEIRA, 2016, p. 235).

Observa-se que estes primeiros levantamentos se destinavam aos *Tupi*, sobretudo na relação bélica de combate aos *Tapuia*, localizando uma paisagem de regulação necessária aos empreendimentos da empresa colonial. Sobre estes levantamentos:

Se a contagem e localização das *almas* e dos *arcos* assumiam uma grande importância fiscal e militar para o exercício de controle local pela administração colonial, mais além desse universo de *vassallos d' El Rey* existia apenas o desconhecido, os *índios bravos*, aqueles que não tinham sido ainda alcançados, ou que resistiam tenazmente à catequese [...] como um pagão, o índio bravo não podia ser plenamente equiparado aos humanos, sendo relativamente frouxos os controles morais e legais quanto ao tratamento que lhe era reservado. Sua relação com o terreno, ademais, era imaginada como instável e eventual, similar aos seres da natureza; só após a conversão é que

poderiam vir a se configurar eventuais direitos quanto a um lugar (OLIVEIRA, 2016, p. 235).

As contagens populacionais mediante os indígenas que relacionavam com a Coroa portuguesa, os *Tupi*, perduraram até a independência com a atuação da Igreja Católica, sendo feito o levantamento de paróquias e freguesias. Já no primeiro Censo Nacional de 1872, a contagem se direcionava aos homens livres e aos escravos, o indígena batizado localizado nas contagens anteriores é deslocado para a categoria caboclo. Aos homens “livres” o recorte racial era localizado nas categorias branco, negro (escravo alforriado) e caboclos. Na população escrava este recorte era dividido em negros e pardos, sendo os pardos oriundos da “mistura” entre negros e brancos ou negros e índios (OLIVEIRA, 2016, p. 237).

É com a categoria caboclo que o indígena passa a ser inserido na figura de um futuro brasileiro, recebendo uma assistência assimilacionista do Estado. Após a proclamação da república, o Censo de 1890 apresenta não mais a contagem de homens livres e escravos, uma vez que pós a abolição da escravatura se presume que todos os homens são “livres”, sendo a distinção possível apenas pela cor da pele (OLIVEIRA, 2016, p. 240). No entanto,

A categoria caboclo continuava a existir, mas não ocupava mais um campo semântico que a opunha ao escravo (agora inexistente); estava agora localizada em um gradiente de cor, tendo ao seu lado branco, negros (isto é, descendentes de escravos) e pardos (que, neste caso, indicaria a condição de mestiço, filho de branco com negro). Para todos aqueles que não eram enquadrados como brancos ou negros apresentavam-se, assim, duas opções: a de figurar como pardo (que, em termos de significados sociais difusos, conotava a sua proximidade com os indígenas). Não deve causar surpresa o forte crescimento relativo da categoria caboclo, que registrou aumento bem superior ao da taxa de crescimento demográfico, pois, no período imediatamente posterior à Abolição, essa seria, sem dúvida, a opção classificatória mais favorável em termos sociais para os mestiços (OLIVEIRA, 2016, p. 240).

É sob a categoria caboclo que a assimilação do indígena se encaminhará na construção deste como um brasileiro. Contudo, Oliveira (2016, p. 240) chama atenção que os indígenas também se associavam a condição de pardos a partir do momento, que para camuflar a escravidão indígena que era proibida no pós-independência, faziam-se arranjos de casamentos entre indígenas, neste caso livres, com negros não alforriados, tendo a prole oriunda deste casamento a condição de escravos. Para Oliveira (2016) “após a Abolição, esse contingente de *pardos* que migrou para a categoria *caboclos* poderia sinalizar um vínculo com os indígenas” (OLIVEIRA, 2016, p. 240). Numa outra análise, Oliveira (2016) coloca:

O fato é que uma análise do Censo de 1890 não deixa dúvida quanto à intenção dos que o planejaram em contribuir para dar ao País uma “cara republicana”, em que os cidadãos seriam todos iguais, independente de raça (ou de seu eufemismo cor). Assim, o Censo Nacional de 1900, ocorrido na virada do século, e o seguinte, o de 1920, próximo às celebrações do Centenário da Independência, ignoraram a variável *cor*, e não operaram com qualquer distinção étnico-racial (OLIVEIRA, 2016, p. 254).

Segundo Oliveira (2016), de 1890 até 1940, a categoria cabocla deixou de ser uma categoria vinculada aos indígenas, passando a ser mais uma das possibilidades de classificação dentro da categoria pardo, que se aplicava a qualquer forma de mestiçagem, não tendo dados específicos sobre os indígenas no Brasil durante este período. No Censo de 1940, a categoria parda é assumida como censitária e os censos nacionais passaram a adotar a verificação da presença de alguma língua estrangeira nas casas.

Em função da Segunda Guerra Mundial e da preocupação do governo com a compacta presença de alemães e italianos no Sul do país, foi inserida nesses censos uma pergunta sobre o uso de língua estrangeira dentro das unidades familiares. Trata-se da variável “pessoas que no lar falam outra língua além do português. Entre alternativas de línguas estrangeiras (europeias, asiáticas, etc.), existia um item para os que falassem “guarani ou qualquer outra língua aborígene” (OLIVEIRA, 2016, p. 243).

A adoção da categoria língua na contagem dos indígenas deixa claro que saber a demografia desta população sempre foi de interesse secundário do estado brasileiro. É somente em 1957, que Darcy Ribeiro conclui um recenseamento da população indígena a partir das fichas administrativas dos postos do SPI, tendo um número mais aproximado da população e do número de etnias indígenas no Brasil. No entanto, “enquanto as terras indígenas tornavam-se mais e mais o centro de todas as disputas sobre a política indigenista, os dados de população se tornaram de interesse cada vez mais secundário” (OLIVEIRA, 2016, p. 251).

Com a visibilização do movimento indígena na década de 1980, sobretudo com a Constituição Federal de 1988, é que os indígenas passam a ter mais atenção de autoridades e agências nacionais e internacionais, sendo este mais forte com as questões ambientais. Tal cenário ganha força com outros movimentos identitários, como os movimentos negros, fazendo com que em 1991, “[...] em resposta às pressões dos movimentos sociais, o IBGE [modifique] o critério de atribuição étnica, passando a operar com o mecanismo de autoclassificação” (OLIVEIRA, 2016, p. 255). É partir deste mecanismo que o censo de 2000 surpreende o estado brasileiro, apresentando uma quantidade bem maior sobre a população indígena, do que os dados apresentados pela FUNAI e por outras ONG’s. O censo de 2000 apresenta ainda um aumento populacional indígena nos centros urbanos, sendo este maior que o número de indígenas no meio rural (OLIVEIRA, 2016, p. 256). Tal informação lança diante do estado brasileiro o desafio de construir políticas públicas para esse contingente indígena nas cidades, em meio a um período que estava se iniciando uma agenda política mais efetiva para as populações indígenas aldeadas, sobretudo políticas ligadas à demarcação de territórios, à educação escolar indígena e saúde diferenciada.

O censo do IBGE de 2010 apresentou a existência de 896.917 indígenas no território brasileiro, o que representa 0,47% da população brasileira, falando 274 línguas. Além da mudança na metodologia adotada pelo IBGE para o recenseamento⁹, Azevedo (2011) coloca que “a proporção da população autodeclarada indígena no Brasil, desde que se incluiu essa categoria como resposta possível à questão da raça/cor da pele, tem aumentado bastante, mas podemos verificar que a ‘grande virada’ foi de 1991 para 2000, quando de 0,2% da população passou a 0,43%” (AZEVEDO, 2011, p. 46). Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Proporção da população autodeclarada indígena em relação à população total no Brasil nos censos 1991, 2000 e 2010

1991	2000	2010	
nº absoluto	306.245	734.131	817.963
Proporção	0,2	0,43	0,44

Fonte: Censo/2010 IBGE

O aumento da população indígena se deve à etnogênese, apresentada como “[...] processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40), onde grupos étnicos tidos como extintos, passam a exigir o reconhecimento étnico frente ao Estado. Um bom exemplo para se pensar o fenômeno da etnogênese é o da região nordeste, tida no cenário nacional como inabitada por populações indígenas, e hoje a segunda maior região brasileira em distribuição com 232,7 mil, 25,9% da população total de indígenas no país.

No censo de 2010, a categoria “parda” apresenta o segundo maior percentual conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Proporção residente no Brasil por raça/cor de pele em 2010

raça/cor da pele	nº absoluto	proporção
Branca	91.051.646	47,73
Parda	82.277.333	43,13
Preta	14.517.961	7,61
Amarela	2.084.288	1,09

⁹ Nos censos anteriores eram computados apenas aqueles que se dissessem indígenas ao serem questionados sobre a sua cor ou raça. Contudo, o IBGE notou que muitos não associavam a condição de indígena à cor da pele, perguntando- se a partir do censo de 2010 aos moradores das terras indígenas que dissessem de outra cor, se os mesmos consideravam indígenas a partir de aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados.

Indígena	817.963	0,44
Total	190.749.191	100,00

Fonte: Censo/2010 IBGE

Acerca das questões indígenas implicadas nas mudanças raça/cor da pele no censo 2010, Azevedo (2011) coloca:

A presença indígena nas áreas urbanas tem crescido desde a inclusão da categoria indígena no censo de 1991, quando foi possível analisar e detectar esse fato. Os resultados de 2010 apresentam uma mudança, uma certa diminuição na proporção da população indígena residindo em áreas rurais. No Brasil, como um todo, 61% da população reside em áreas rurais, e nas regiões nordeste e sudeste essa proporção cai para 49 e 19%, respectivamente. Nas regiões norte e centro-oeste, a proporção de indígenas vivendo em áreas rurais é de 79 e 73% e no sul 54% das pessoas que se declaram como indígenas estão vivendo nas áreas rurais (AZEVEDO, 2011, p. 46-47)

As mudanças nas proporções rurais da população indígena, talvez tenha sido significante por conta da etnogênese, apresentando algumas aldeias oriundas deste fenômeno o trânsito fronteirístico com as cidades, como é o caso dos Pataxó do Território Kaí-Pequi, no Nordeste, e outras etnias que migraram e migram para o Sudeste, estabelecendo-se em capitais, como os Pankararu em São Paulo.

2.3 Mestiçagem/Hibridização como produtores de identidades

Alimentando a produtividade da regulação de uma identidade indígena primeira, “pura”, os escapes do emoldurado matricial, categorizados em mestiço e caboclo, serviram durante muito tempo para dizer de “perdas culturais” atreladas ao modelo de etnicidade sustentado pela antropologia e o judiciário brasileiro. É o caso das populações indígenas do Nordeste, tratadas durante muito tempo pela antropologia (até início da década de 1990) e o indigenismo brasileiros como “integrados no meio regional”, “mesclados com perdas de elementos tradicionais” (GALVÃO, 1979), “resíduos da população indígena”, “magotes de índios desajustados” (RIBEIRO, 1986). Ao estudar o povo Huarpe na Argentina, Katzer (2009) aponta:

Baseadas no exotismo e na pureza cultural, as etnografias elaboradas durante quase a totalidade do século XX em que aparece o selvagem como a figura discursiva constitutiva da construção de seu objeto, desobjetivaram como sujeito étnico aqueles povos e culturas que, como os Huarpes, evidenciavam “mestiçagem” e “perda dos traços tradicionais” (KATZER, 2009, p. 59; tradução livre).

Laudos periciais antropológicos, etnografias e outros processos de judicialização têm servido nesse emaranhado de discursos para legitimação de uma categoria indígena fixa a um repertório cultural, dentro de uma territorialidade que se deseja fechada. Vale registrar os sinais de “pureza” étnica reificados pelos discursos, estando muitas vezes vinculados à fala de uma língua indígena, questão que será abordada com profundidade mais adiante. Logo, aqueles que não falam mais suas línguas são tratados como mestiços, caboclos, misturados. Tais discursos atuam na construção de um imaginário social de um índio que não se pode hibridizar, ultrapassando os limites que regulam sua pureza.

Ao debruçar-me sobre a diversidade de gênero e sexual em contextos indígenas, venho percebendo as fronteiras e os cruzamentos no que veio se normalizando como indígena. Neste sentido, uma vinculação a gêneros não binários e a sexualidades não heterossexuais é tida como perdas culturais e mistura identitária, negociando-se um bloco de indianidade homogêneo, numa lógica de adequação em que uma rede de discursos definem o que vem a ser índio mais ou menos “puro”, obedecendo uma regra de inteligibilidade baseada num *fetich*e identitário calcificado, sendo essa definição requisito de acesso às políticas públicas e programas indigenistas pelas etnias. Sobre tais questões venho trabalhando a partir da noção de uma vinculação espectral (DERRIDA, 1994) de perdas culturais em torno da categoria indígena, no qual será abordada ainda neste texto.

Acerca deste modelo de etnicidade fundado em traços culturais inscritos numa tradição, sendo tida nos laudos periciais antropológicos como verdades identitárias, Bhabha (2013) nos aponta:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencarnar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ (BHABHA, 2013, p. 21).

Pensar com Bhabha (2013) a reiteração da tradição, é dizer que toda tradução é falsa e qualquer tentativa de fechamento em torno de uma originalidade é impossível, uma vez que o próprio ato de reiteração é suplementador.

Analisando a mestiçagem com os Huarpe na Argentina, Katzer (2009) a considera um dispositivo biopolítico textual de normalização racial, tendo os censos e as etnografias “como atos de poder, como textos constitutivos e constituintes da forma de poder governamental” (KATZER, 2009, p. 61; tradução livre). Vale ressaltar a análise da autora sobre a relação da categoria hibridização e mestiçagem no que chama de reorganização nacional e “guerra entre as raças”. Segundo ela, a hibridização é vista no contexto argentino como algo positivo, uma

vez que se considera “como híbrido nascente, o produto da fusão intraeuropéia e da assimilação do nativo-crioulo pelo estrangeiro, atribuindo-lhe a origem das ‘nações modernas’” (KATZER, 2009, p. 65; tradução livre), enquanto o mestiço é utilizado como subjetivação ou adjetivação, referindo-se a um subproduto interno transitório. Desta forma, “a mestiçagem é conceitualizada como um produto puro resultante da degeneração de uma raça – a sub-raça – e sua crescente absorção, assimilação por outra, a supra-raça” (KATZER, 2009, p. 69; tradução livre). Para a autora, ao lado da mestiçagem enquanto condição de “vestígio do passado”, “rastros indígenas em declinação seletiva”, está arbitrariamente a desidentificação indígena, sendo a categoria indígena utilizada apenas para se referir aos indígenas do passado, o que permite uma territorialidade argentina racialmente normalizada, livre do problema aborígene (KATZER, 2009, p. 69).

Acredito que pensar a mestiçagem como dispositivo biopolítico pode ser profícuo em análises no contexto brasileiro. Não obstante, até mesmo pelo trato acerca das questões indígenas na Constituição Federal de 1988, a relação da mestiçagem que outrora serviu para integrar tais populações a um imaginário de cidadão nacional brasileiro tem servido para a construção de outros modos de ser indígena, não anulando aqui o espectro das perdas culturais que ronda tal categoria. Para evidenciarmos um pouco mais a capilaridade deste espectro me volto a algumas questões do mundo Guarani, partilhado por um jovem desta etnia, que chamarei de Avá (nome fictício).

O jovem em questão é filho de mãe não indígena com um pai guarani, vendo-se no conflito de não ser visto como “Guarani puro”, mas mestiço pela sua família e seus pares. Segundo Avá, para se purificar – uma vez que se considera um Guarani mestiço –, sua avó disse que ele precisava casar com uma indígena, não podendo mais casar com uma “branca”. Perguntei a Avá se a indígena precisava ser Guarani ou poderia ser de outra etnia; ele respondeu que eu tinha lhe deixado com dúvidas e não sabia me dizer. Percebi que a maneira como seus parentes Guarani o tratavam – “Guarani mestiço” – o incomodava, sendo esta nomenclatura utilizada para deixá-lo menor em alguns momentos da aldeia, sendo justificativa para impedi-lo de ocupar alguns cargos e funções. É interessante colocar que este grupo Guarani se encontra próximo ao povo Tupinikim, disputando a política indigenista local. Nesta relação, aos Tupinikim pesam a ideia do índio misturado, mestiço, sendo essa discursividade utilizada e difundida pela região por grandes empresas de eucalipto, numa campanha contra a demarcação dos territórios Tupinikim; aos Guarani pesam a acusação de não serem natos da região, o que cabe uma outra discussão que será feita adiante. A questão que nos interessa aqui é como a

mestiçagem como dispositivo biopolítico regula as relações de produção do ser Guarani, atuando como ameaça à manutenção do imaginado Guarani puro.

Pesquisando indígenas no Nordeste brasileiro, Oliveira (1998) coloca que é somente na década de 1975, após a Reunião Brasileira de Antropologia realizada em Salvador, que a antropologia se volta para esta população, demandada por questões territoriais colocadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que estimulou grupos de trabalhos sobre os Pataxó e Kiriri na Bahia. Foram destes trabalhos que começaram a surgir grupos como a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), numa tentativa de reunir pesquisas do que chamaram de índios do Nordeste. Segundo Oliveira (1998), “a unidade dos ‘índios do Nordeste’ é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, enquanto conglomerado histórico e geográfico” (OLIVEIRA, 1998, p. 51-52). Para o autor, uma característica dos textos destes grupos era trazer a expressão “índios misturados”, encontrada em documentos oficiais históricos que tratavam sobre estes povos; contudo, o tratamento dado a essa questão ficou situado na discussão com os atributos negativos que os desqualificavam da ideia de pureza étnica. Oliveira (1998) chama atenção para o desconforto da FUNAI em trabalhar com os indígenas do Nordeste, tendo em vista sua incorporação nas economias e sociedades regionais. Diferente das populações indígenas do Norte e Centro-oeste, que o órgão indigenista estava acostumado a trabalhar em situações de fronteira territoriais com povos que se manifestavam diferente dos não índios,

No Nordeste, contudo, os “índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. Em uma área de colonização antiga, com as formas econômicas e a malha fundiária definidas há mais de dois séculos, o órgão indigenista atuava apenas de maneira esporádica, respondendo tão-somente às demandas mais incisivas que recebia. Mesmo nessas poucas e pontuais intervenções, o órgão indigenista tinha de justificar para si mesmo e para os poderes estaduais que o objeto de sua atuação era efetivamente composto por “índios”, e não por meros “remanescentes” (OLIVEIRA, 1998, p. 52-53).

O desconforto da FUNAI em atender as populações indígenas do Nordeste é sintomático ao que tais populações representavam. No entanto, a pressão de tais populações, acirrada pelo fenômeno da chamada etnogênese ou reetnização, levou a emergência de etnias conhecidas citadas nos documentos históricos, bem como a reinvenção de etnias a partir de fluxos culturais distintos. Para pensar os fluxos culturais com o seus cortes e capturas que originam as etnias, Oliveira (1998) nos propõe pensar uma etnologia dos índios misturados, sugerindo “abandonar imagens arquitetônicas de sistemas fechados e se passar a trabalhar com processos de circulação

de significados, enfatizando que o caráter não estrutural, dinâmico e virtual é constitutivo da cultura” (OLIVEIRA, 1998, p. 69).

Num caminho um pouco diferente, analisando um grupo que se denomina afroindígena no Sul da Bahia, o grupo cultural Umbandaum, e os Tupinambá da Serra do Padeiro, comunidade indígena tida como misturada por apresentar traços afros e cultuarem os encantados do candomblé, Goldman (2015) apresenta uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. Para o autor, a (contra)mestiçagem não se dá “no sentido de uma recusa da mistura em nome de uma pureza qualquer, mas no da abertura para o caráter analógico, e não digital, e para o elemento de indeterminação que qualquer processo de mistura comporta” (GOLDMAN, 2015, p. 654).

Percebe-se que Goldman (2015) lança mão do indeterminado, do imprevisto, e toma de empréstimo um conceito derridiano, o indecível. Parece-me que tal proposta nos permite um diálogo melhor com as aberturas e os escapes que compõem a questão identitária, percebendo que a mistura ou a hibridização não precisa estar fixada, podendo esta ser gerúndio, um contínuo estar sendo. Neste sentido, questionando uma identidade indígena brasileira homogênea e acreditando que “[...] as identidades são sempre forjadas num terreno movediço, em entre-lugares culturais, híbridos e complexos” (MACEDO, 2006, p. 350), que me dirijo ao pós-estruturalismo da filosofia da *différance* de Derrida (2001). Parto da ideia de que o discurso em que a identidade se constrói é flutuante e inconcluso, e que o sujeito se constrói negociando dentro de um sistema de diferenças, podendo “[...] pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites” (DERRIDA, 2001, p. 14). Para Derrida (2001),

A atividade ou a produtividade conotada pela/da *différance* remete ao movimento gerativo no jogo das diferenças. Essas últimas não caíram do céu e nem estão inscritas de uma vez por todas em um sistema fechado, em uma estrutura estática que uma operação sincrônica e taxonômica pudesse esgotar (DERRIDA, 2001, p. 33).

Neste sentido, “[...] a identidade nunca é a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade” (BHABHA, 2013, p. 94). Acerca desta perspectiva, cabem ao diálogo as contribuições de Hall (2003), quando nos faz pensar a cultura e seus processos inventivos:

O que esses exemplos sugerem é que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais,

em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 40).

Neste sentido, é nesse “tomar-se” culturalmente que a cultura deixa de ser algo estático, meramente transmitido, tendo o sujeito seu lugar de agência nas fronteiras e cruzamentos da fabricação de si.

2.4 Biopolítica e Normalização em Sexualidades Indígenas

Dentro do roteiro biopolítico de normalização da identidade indígena, o dispositivo de sexualidade tem incidido de maneira velada em meio aos biopoderes, fazendo por vezes a sexualidade passar despercebida na discussão. A pouca abordagem nos estudos etnológicos acerca do tema, como apontei em outro estudo sobre a homossexualidade indígena (SILVA, 2016) e como vem apontando Fernandes (2015), Tota (2013) e McCallum (2013), revelam lugares ainda pouco confortáveis nas etnografias, como aponta Cariaga (2015) em suas pesquisas com os jovens Kaiowa e Guarani na Reserva Indígena de Dourados (RID) do Mato Grosso do Sul. Segundo Cariaga (2015), um acordo tácito foi construído ao ser questionado a sexualidade do antropólogo e dos indígenas, neste sentido, pontua: “[...] assumir a minha homossexualidade diante dos meus interlocutores e expor a homossexualidade deles colocava em jogo questões que não eram costumeiramente tratadas no âmbito das pesquisas acadêmicas, pois os três já haviam colaborado em muitas dessas” (CARIAGA, 2015, p. 445).

A entrada no campo indígena a partir de outras temáticas tem sido muitas vezes o caminho inicial para depois adentrar as questões das sexualidades indígenas. Para Cariaga (2015),

[...] o tema esbarra em questões que entrelaçam limitações e moralidades de como a etnologia indígena tem negligenciado interlocuções com pesquisas antropológicas sobre relações de gênero e performatividade entre os gêneros, realizadas em sua maioria em “sociedades complexas”, que teriam poucos efeitos para reflexões sobre as transformações ameríndias (CARIAGA, 2015, p. 442).

Acredito que as poucas análises neste campo, além do já apontado por Cariaga (2015) acima, cai naquilo que venho operando¹⁰ numa perspectiva Derridiana (DERRIDA 1994), de uma vinculação espectral de “perdas culturais” em torno das identidades indígenas, nas performatividades de gêneros e sexualidades que destoam da heterossexualidade. Nesta

¹⁰ Apontei tais reflexões no paper apresentado no Seminário “Foucault na Amazônia? Sexualidades Indígenas”, organizado pelo NanSI/PPGAS-MN/UFRJ, NAIPE/PPGSA-IFCH/UFRJ e CesTA/USP, em 2015, no Rio de Janeiro, organizado por Luisa Elvira Belaunde, Elsjé Lagrou e Marina Vanzolini.

perspectiva, negocia-se um bloco de indianidade homogêneo, numa lógica de adequação em que o Estado brasileiro definiria como índio mais ou menos “puro”, sendo essa definição requisito de acesso às políticas públicas e programas indigenistas pelas etnias.

Os próprios documentos curriculares para a Educação Escolar Indígena não mencionam questões de gênero e sexualidades, o que não quer dizer que não são compostas produções curriculares acerca das questões nas comunidades. Cada vez mais crescem os grupos de mulheres nas comunidades, e no caso Pataxó, já surgem jovens discutindo a diversidade sexual, sobretudo na internet, onde temos o canal no *Youtube* “Papo de Índio”, em que o *youtuber* é Pataxó e se assume como bissexual. Em seu canal o jovem *youtuber* apresenta três vídeos com jovens indígenas LGBT, o primeiro com uma jovem do Povo Tupinambá que se nomeia como bissexual, o segundo com um jovem indígena do Povo Chiquitano do Mato Grosso que se assume como não heterossexual, mas sem fixar em uma identidade sexual específica, e o terceiro com um jovem do Povo Boe Bororo do Mato Grosso que se assume como homossexual.¹¹

Tais discussões ainda que tímidas são tomadas como menores, como coisas sem muita importância, instaladas por vivências externas. Ao conversar com uma liderança Pataxó, a mesma disse que as questões feministas só apareceram nas aldeias depois que as estudantes começaram a circular nos movimentos estudantis, “virando um modismo na comunidade”. É neste ponto que me interessa aqui analisar como o dispositivo de sexualidade age numa biopolítica de normalização da identidade indígena.

Em se tratando da população indígena, diferentes são os dispositivos de regulação e normalização, o que numa análise do conceito construído por Foucault se vincularia a pontos como política e saúde, política e guerra (incluindo aqui o dispositivo de raça), política e sexualidade, política e segurança e política e economia. Nesta reflexão, interessa-me abordar a biopolítica na sua relação com a saúde e com a sexualidade, relacionando com os povos indígenas que venho tendo experiências de trabalho e pesquisa¹².

A relação da política com a saúde é uma das primeiras reflexões de Foucault na construção de seu conceito de biopolítica, sobretudo, a partir da relação que se estabelece entre o Estado e a medicina no controle da população, naquilo que seria normal ou anormal, bem como na regulação de uma faixa etária saudável para ser tido como uma força laboral produtiva ou não, demarcando categorias geracionais e sistemas de seguridade social. Neste sentido,

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se efetua somente pela consciência ou pela ideologia, mas também no corpo e pelo corpo. Para a sociedade capitalista é o biopolítico que importava acima de tudo, o biológico, o somático, o corporal. O corpo

¹¹ https://www.youtube.com/channel/UCWriFAMXI_vsDJTR7LRKaFQ

¹² Povos Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tupinikim e Guarani do ES.

é uma realidade biopolítica; a medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2001, p. 209).

Um exemplo da medicina como estratégia biopolítica em contextos indígenas que ilustro neste trabalho é o processo de esterilização de mulheres *Hã Hã Hãe*, denunciado pela mídia e na pesquisa de Souza (2007) com mulheres *Hã Hã Hãe* na Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu, Itajú do Colônia, Sul da Bahia. O caso ocorreu em 1998, quando a denúncia de esterilização em massa de mulheres *Hã Hã Hãe* em idade fértil ganhou os noticiários. O jornal o Globo em 1998 trouxe em sua notícia o trecho:

Na aldeia Bahetá, não há sequer uma índia grávida, nem têm nascido mais crianças. Espremidos entre a cidade de Itaju do Colônia -- a 110 Km de Ilhéus -- e propriedades de grandes fazendeiros que se apoderam de parte da reserva, os Pataxó estão vendo sua nação minguar. (...). Não é difícil imaginar o que levou as mulheres casadas de Bahetá a fazerem a esterilização. Os índios vivem numa pequena área, de um alqueire de terra seca, improdutiva e sem alimentos. O rio Colônia, que corta a aldeia, vem sendo represado pelos fazendeiros da região e já não tem mais água nem peixes suficientes. Os índios passam fome e sobrevivem da cesta básica fornecida pelo governo. Apesar das dificuldades, quatro anos depois das primeiras cirurgias (feitas em 1994), o povo Pataxó Hãhãhã mostra aparente arrependimento pela decisão antes tomada, e que na época parecia ser a salvação para quem não tinha o que dar de comer às crianças (O GLOBO, 1998, p. 1).

A estratégia biopolítica de controle da população indígena pelo processo de esterilização não é somente um método de controle percebido no Nordeste brasileiro, conforme matéria também publicada no jornal O Globo em 01 de dezembro de 2012, em que noticia o investimento dos EUA para Fujimori esterilizar 314 mil mulheres no Peru. A matéria traz¹³:

Elas não foram as únicas vítimas desse capítulo ainda pouco conhecido da etapa de barbárie política que prevaleceu na América do Sul na segunda metade do século XX. O governo Fujimori esterilizou, por cirurgia de ligadura de trompas, 314.605 mulheres com idade entre 15 e 49 anos, na maioria pobres e analfabetas, indígenas residentes em áreas remotas da selva amazônica. É o que indicam documentos do Plano Populacional, iniciado em meados de 1990. Nessa época, as mulheres em idade fértil representavam 41% da população rural peruana e eram comuns as famílias com mais de cinco filhos [...]Fujimori instituiu uma política de Estado, executada no sistema público de saúde e direcionada a ao estrato populacional mais pobre. (O GLOBO, 2012, p. 1).

A relação do Estado com a medicina, como podemos observar nas duas notícias, mostra como esta estratégia biopolítica é adotada no controle e regulação da população indígena, não sendo o processo de esterilização o único procedimento adotado. A pesquisa de Barcellos (2008) com as mulheres tupinikim revela que o desprestígio com a medicina indígena, a produção de medidas para dificultar o parto pelas parteiras da aldeia, substituindo por obstetras

¹³ <http://oglobo.globo.com/mundo/eua-pagaram-para-fujimori-esterilizar-314-mil-mulheres-6886423>
Acesso em 20/01/2017.

dos hospitais, alterou o quadro populacional tupinikim com famílias numerosas, onde “[...] a média por mulheres antes de se iniciar o quarto ciclo territorial Tupiniquim era oito filhos” (BARCELLOS, 2008, p. 364). Tais empreendimentos também se situam na ordem de um discurso higienista colonial, provocando mudanças nos cotidianos das populações, como relata Barcellos (2008) com os Tupinikim:

Um outro evento de menor importância, mas que contribuiu para a alteração do corpo da mulher foi a construção de banheiros pela FUNASA. O formato das fossas ou mesmo o uso da mata, onde as mulheres para fazerem as suas necessidades fisiológicas ficavam de cócoras, possibilitava o fortalecimento da musculatura da pelve e da parte interna da coxa, contribuindo para a sua preparação física para os partos naturais (BARCELLOS, 2008, p. 365).

A partir do que foi apresentado acima, podemos analisar que o gerenciamento biopolítico a partir da saúde é perpassado por dispositivos de controle mais amplos como a esterilização, e um controle do corpo mais silencioso, que pode ser lida aqui como uma “anátomo- política”, provocada por mudanças no cotidiano das populações indígenas. Sobre este aspecto Farhi Neto (2007) pontua: “A biopolítica aparece como a prática política de apreensão social dos corpos dos indivíduos, no capitalismo; e a medicina, como instrumento desse controle político” (FARHI NETO, 2007, p 20). É neste campo de apreensão dos corpos e como instrumento de controle político que a biopolítica também se revela nas sexualidades indígenas. É na relação entre política e sexualidade que, “[...] a biopolítica encontra na sexualidade dos indivíduos – sexualidade que a própria biopolítica induz, incita, produz -, um suporte de regulação da população” (FARHI NETO, 2008, p. 53).

Farhi Neto (2008) ao investigar o dispositivo de sexualidade e os mecanismos de sexualização nos traz que estes:

[...] remontam, em parte, à direção de consciência da pastoral cristã, no século XVI, e são deslocadas progressivamente, tornando-se mais complexas, para as instituições pedagógicas, para a família burguesa e, finalmente, para toda a sociedade, constituem um dos principais instrumentos políticos de regulação das populações (FARHI NETO, 2008, p. 53).

No caso das populações indígenas brasileiras, não falar da sexualidade ou falar dentro de uma classificação heterossexual, passou a ser o caminho de regulação identitária com ênfase no viés da pureza étnica. Em outras discussões no campo das sexualidades indígenas, analisando primeiro a homossexualidade, estabeleço que há uma “[...] relação de poder em que o “dominador” estabelece uma tipologia ideal de indianidade, tendo o “dominado” que se adequar a esta na possibilidade de acessos que este pode proporcionar (políticas públicas, programas, dentre outros)” (SILVA, 2016, p. 71). Neste mesmo caminho, Trevisan (1986),

fazendo algumas considerações sobre o Povo Krahó, no Estado do Tocantins, aponta que os homens solteiros e casados desta etnia realizam práticas homoeróticas. Para Trevisan (1986), há a “[...] crença de que, no Brasil, os índios contraem gripe, doenças venéreas e homossexualismo no contato com os brancos” (TREVISAN, 1986, p. 96). Vejamos abaixo o que tem sido produzido no campo acerca da homossexualidade e etnicidade.

2.4.1 Homossexualidade e Etnicidade

Ao escrever sobre perversão no livro “Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem”, Bronislaw Malinowski (1973) fala de sua experiência nas Trobriand, lamentando não ter sido possível estudar o assunto com detalhes. Segundo o autor, “a homossexualidade é conhecida como existente em outras tribos, sendo considerada uma prática asquerosa e ridícula. Apareceu nas Trobriand somente com a influência dos brancos, mas especialmente da moralidade dos homens brancos” (MALINOWSKI, 1973, p. 84). Neste sentido, Malinowski (1973) coloca a homossexualidade como sendo uma característica dos não-indígenas, remetendo à moralidade destes, no caso das Trobriand teria aparecido por conta da missão onde ficaram isolados rapazes e moças e desta forma “[...] tiveram que valer-se a si mesmos da melhor maneira que puderam, uma vez que aquilo que qualquer habitante das ilhas considerava como sendo justo e natural lhes era negado” (MALINOWSKI, 1973, p. 85). Para não se fazer uma abordagem anacrônica, é preciso levar-se em conta que o texto de Malinowski foi escrito em 1927 durante sua experiência com os Trobriandeses.¹⁴ Nesta esteira de análise é necessário localizar na época o campo de representações acerca da homossexualidade. Ainda refletindo sobre os apontamentos Malinowskianos, o mesmo nos apresenta na obra o conceito de “plasticidade dos instintos”.

Segundo Malinowski (1973),

Em vez dos determinantes instintivos exatos temos elementos culturais que modelam as tendências inatas. Tudo isto implica uma profunda modificação na relação entre instinto e processo fisiológico e a modificação de que são capazes. Denominamos esta alteração “plasticidade dos instintos” [...] Essa plasticidade está associada com a efetiva determinação do comportamento sexual por elementos culturais. O homem é dotado de tendências sexuais, mas estas têm de ser moldadas além disso por sistemas de regras culturais, que variam de uma sociedade para outra (MALINOWSKI, 1973, p. 169, 189).

¹⁴ Os Trobriandeses são nativos das ilhas Trobriand, na costa oriental da Nova Guiné, região banhada pelo Oceano Pacífico. A principal ilha do arquipélago de 440 Km² é Kiriwina. Malinowski residiu por muitos anos entre os trobriandeses, objeto de seu estudo publicado no livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”.

É na cultura que a sexualidade é moldada de acordo com as suas cosmologias, regras, pactos sociais, dentre outras convenções. É a cultura a responsável pela modelagem dos corpos e das sexualidades, legitimando quais as identidades sexuais devem ser aceitas e determinando aquelas que passam a ser marginalizadas.

Clastres (1978) ao pesquisar os Guaiiqui traz dados etnográficos sobre Krembégi, um indígena em que o autor nomeia de homossexual.

Krembégi era na verdade um sodomita. Ele vivia como as mulheres e, à semelhança delas, mantinha em geral os cabelos nitidamente mais longos que os outros homens, e só executava trabalhos femininos: ele sabia "tecer" e fabricava, com os dentes de animais que os caçadores lhe ofereciam, colares, que demonstravam um gosto e disposições artísticas muito melhor expressos do que nas obras das mulheres. Enfim, ele era evidentemente proprietário de um cesto. Em suma, Krembégi atestava assim no seio da cultura Guaiiqui a existência inesperada de um refinamento habitualmente reservado a sociedades menos rústicas. Esse pederasta incompreensível vivia como uma mulher e havia adotado as atitudes e comportamentos próprios desse sexo. Ele recusava por exemplo tão seguramente o contato de um arco como um caçador, o do cesto; ele considerava que seu lugar natural era o mundo das mulheres. Krembégi era homossexual porque era panema. (CLASTRES, 1978, p. 76).

Nota-se no relato de Clastres (1978) uma ideia de vinculação da homossexualidade às sociedades não indígenas (sociedades menos rústicas). O autor remete o fato de Krembégi ser panema (mal caçador) estar atrelado à sua condição de homossexual, conhecido pelos demais Guaiiqui como “[...] um *kyrpy-meno* (ânus-fazer amor) porque era panema” (CLASTRES, 1978, p. 77). Para Clastres (1995),

[...] não há, nenhum terceiro-espço para abrigar os que não são nem do arco nem da cesta. Cessando de ser caçador, perde-se por isso mesmo a qualidade de homem, vira-se, metaforicamente, uma mulher. Eis o que compreendeu e aceitou Krembégi; sua renúncia radical ao que é incapaz de ser – caçador – projeta-o de imediato do lado das mulheres, ele está em casa entre elas, ele se aceita mulher. (CLASTRES, 1995, p. 212).

Vale dizer que, na análise apresentada por Clastres (1978, 1995) Krembégi se subjetiva como homossexual pelo fato de ser panema, o que não se destina a todos os Guaiiqui mal caçadores. Neste caso, temos Chachubutawachugi, também panema, viúvo, que por ter azar na caça, lhe era impedido o acesso às mulheres, perdendo parcialmente sua qualidade de homem (CLASTRES, 1978, p. 76). Chachubutawachugi não transitava nas redes de sociabilidades dos homens Guaiiqui, mas, diferentemente de Krembégi, a homossexualidade não fazia parte de sua condição, o que coloca esta na ordem da agência dos Guaiiqui mal caçadores, e não como condição.

Em seus estudos etnohistóricos sobre a América Pré-Colombiana, Mott (1998) nos mostra a diversidade sexual presente entre os Maias, que “[...] prestavam culto ao amor

unissexual” (MOTT, 1998, p. 3), sendo que na América do Sul “[...] região dos Andes, foram encontradas provas arqueológicas confirmando a prática do homoerotismo antes da chegada dos europeus. Há notícia que os espanhóis teriam igualmente no Peru, encontrado e derretido esculturas em ouro representando cópula anal entre dois homens (MOTT, 1998, p. 4). Se referindo aos Povos Indígenas brasileiros, Mott (1998) diz que “entre os Tupinambá que ocupavam a maior parte da costa brasileira, os índios gays eram chamados de Tibira, e as lésbicas de caçoaimbeguira” (MOTT, 1998, p. 14).

Quanto aos Guaicuru, etnia pertencente à nação Guarani e residentes às margens do Rio Paraguai, encontravam-se no século XVIII índios que se travestiam, como segue o relato abaixo:

Entre os Guaicurus e Xamicós, há alguns homens a que estimam e são estimados, a que se chamam cudinhos, os quais lhe servem como mulheres, principalmente em suas longas digressões. Estes cudinhos ou nefandos demônios, vestem-se e se enfeitam como mulheres, falam como elas, fazem só os mesmos trabalhos que elas fazem, trazem jalatas, urinam agaxados, têm marido que zelam muito e tem constantemente nos braços, prezam muito que os homens os namorem e uma vez cada mês, afetam o ridículo fingimento de se suporem menstruados, não comendo mulheres naquela crise, nem peixe nem carne, mas sim de algum fruto e palmito, indo todos os dias, como elas praticam, ao rio, com uma cuia para se lavarem (MOTT, 1998, p. 16).

Trevisan (1986), fazendo algumas considerações sobre o Povo Krahó, pertencente ao Tronco Linguístico Macro- Jê e à família Jê, no Estado do Tocantins, aponta que os homens solteiros e casados desta etnia realizam práticas homoeróticas. Para Trevisan (1986), há a “[...] crença de que, no Brasil, os índios contraem gripe, doenças venéreas e homossexualismo no contato com os brancos” (TREVISAN, 1986, p. 96), conforme o pensamento Malinowskiano ao analisar a homossexualidade com os Trobriandeses.

Com os Huni Kuin (Kaxinawá), McCallum (2013) relata em etnografia ter ouvido “[...] uma história sobre homens vestidos de mulheres vistos em Pucallpa – chamados de ‘maricones’, que faziam sexo com outros homens, que suscitava risos e certa incredulidade” (MCCALLUM, 2013, p. 54). A autora chama atenção para o fato de tais conversas não serem comuns, sendo mais frequente histórias sobre sexo entre animais e humanos (MCCALLUM, 2013).

Em análises acerca da homossexualidade desenvolvidas no projeto “Sexualidade e conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo na aldeia e na cidade”, nas aldeias Japirú e Bororó no Mato Grosso do Sul, Cancela, Silveira e Machado (2010) observam que ao chegar a campo muitas pessoas foram citadas como homossexuais, contudo ao conversar com estas pessoas citadas, as mesmas não se identificavam como tal, afirmando que ouviam dizer que havia na aldeia, chegando à conclusão da existência de um “[...] jogo de (in) visibilidade existente nas

aldeias e a percepção de que estes envolvimento estavam marcados por tensões” (CANCELA; SILVEIRA; MACHADO, 2010, p. 207), bem como piadas.

No contexto dos “Índios do Nordeste”, Tota (2013) apresenta em seus trabalhos etnográficos com os Potiguara na Baía da Traição, situada no litoral Norte da Paraíba, o que chama de cenários de homosociabilidades. Ao analisar onde se cruzam etnicidade e sexualidade, o autor coloca que:

[...] noções de raça estiveram desde sempre imiscuídas em preceitos religiosos, nos ideais de soberania e civilização, nas imagens estereotipadas das sexualidades dos povos autóctones e o quanto a regulação e o disciplinamento dessas sexualidades eram importantes para os projetos de conquista e, posteriormente, para a formação de um Estado-Nação. Neste contexto, também a “sodomia” foi acionada pelos conquistadores ibéricos como justificativa para subjugar as populações ameríndias (TOTA, 2013, p. 337).

Nesta relação, Tota (2013) evidencia que entre os indígenas do Nordeste, neste caso os Potiguara, a reificação do étnico em detrimento do silenciamento das questões de gênero e sexualidades, perpassa a construção de um “índio hiper-real”, em que “certamente muitas lideranças de coletividades indígenas não veem nenhuma vantagem em ter os etnôminos que representam associados a indivíduos cujos comportamentos escapam à heteronormatividade” (TOTA, 2013, p. 339).

Em sua pesquisa de doutorado intitulada “Descolonizando Sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos”, Fernandes (2015) parte das críticas do movimento indígena *queer* norte-americano (*Two Spirits*) e de perspectivas decoloniais para dizer dos enquadramentos das sexualidades e colonização dos Povos Indígenas nos dois contextos de sua pesquisa. Desta forma:

Como vimos, lá, como cá, houve momentos marcados por missões, integração forçada, deslocamentos forçados, escolas que buscassem “civilizá-los” compulsória e rapidamente. Da mesma forma, o enquadramento das sexualidades indígenas seguiu um percurso bastante similar: o manejo moral dos povos indígenas, seja por meio de castigos ou de imposição de nomes próprios, padrões de divisão de trabalho baseados em binarismo sexual, ou educação, era parte fundamental de sua incorporação compulsória ao sistema colonial. Entendo que mesmo em diferentes contextos nacionais, ambos estivessem sujeitos às mesmas ordens discursivas, sendo compulsoriamente colonizados em suas sexualidades a partir de projetos nacionais, civilizatórios, religiosos, integracionistas e enquadramentos diversos que buscassem criar e manter a diferença colonial (FERNANDES, 2015, p. 287-288).

O trabalho de Fernandes (2015) tem sido potente ao elucidar de forma comparativa os dispositivos da empresa colonial na regulação dos modos de ser indígenas, bem como ao trazer a contribuição da teoria decolonial e o *Two Spirit* como possibilidades de escapes.

Cariaga (2015), em etnografias e entrevistas com os jovens Kaiowa e Guarani no Mato Grosso do Sul, coloca como a homossexualidade tem modificado as relações na Reserva Indígena de Dourados (RID), sendo a opção morar na cidade uma alternativa na mediação de conflitos para jovens que se identificam como homossexuais. Na esteira do que foi apontado acima por Trevisan (1986), segundo Cariaga (2015):

A ideia de que a homossexualidade é um traço cultural dos brancos, que não pode ser vista como uma prática sexual comum entre os Kaiowa, permeia parte das reflexões e é também produzida a partir da adesão a igrejas evangélicas e neopentecostais, que têm muitos fiéis e produzem ascendência política sobre os moradores da RID, visto que há muitas famílias que seguem as doutrinas religiosas que tratam o assunto como pecado ou desvio de conduta (CARIAGA, 2015, p. 446).

Não obstante, apesar de ir para a cidade ser uma alternativa para estes jovens, o dilema está dado em viverem afastados do modo de ser Kaiowa e Guarani (*ñande reko*), uma vez que precisam estar distantes do cotidiano das aldeias. Neste sentido, o prestígio social a estes jovens passa a ser dado por outras instâncias, como ser funcionário público e arcar com as despesas das famílias nas aldeias (CARIAGA, 2015).¹⁵

Por ora, apresentarei abaixo como tenho pensado rupturas em análises acerca deste ponto, caminhando numa direção que não pretende classificar performatividades de gênero ou de sexualidades, por entender que o dispositivo de sexualidade tem sido um instrumento de regulação da “pureza” étnica em populações indígenas brasileiras.

2.4.2 Sexualidades Indígenas Indecidíveis

De certa maneira, a negação de performatividades não heterossexuais em contextos indígenas tem servido a discursos que buscam provar a ausência da homossexualidade, por exemplo, em comunidades tradicionais, alegando tais performatividades como “anormais”. Neste ponto, Farhi Neto (2008) nos atenta que:

O dispositivo de sexualidade é o mecanismo de poder que encontra nas perversões o sustento do seu aprofundamento. A deflagração de um estado latente de sexualidade aberrante permite estabelecer os pontos aos quais o poder se agarra, para controlar a sociedade e os comportamentos individuais (FARHI NETO, 2008, p. 54).

¹⁵ Sobre a adesão às igrejas evangélicas e neopentecostais na RID, Alcântara (2007, p. 125) apresenta em sua etnografia como estas instituições foram sendo implantadas na reserva, uma vez que na década de 1970 foi dificultada a construção de igrejas dentro das reservas indígenas, tendo em vista um rompimento com o paradigma assimilacionista expandido por muitas missões religiosas como o SIL. Na RID, uma das maneiras das igrejas adentrarem foi oferecendo cursos de assistente de pastor em Dourados – MS, tendo como troca a construção de igrejas nos terrenos destes assistentes na aldeia. Como o universo religioso e as instituições que são criadas a partir dele também atuam como marcadores de regulação identitária, estarei abordando no próximo capítulo os cruzamentos e as fronteiras religiosas em torno dos fluxos identitários Pataxó.

É na busca por compreender como o dispositivo de sexualidade tem tentado regular e normalizar as identidades indígenas no Brasil que tenho perseguido trabalhar com categorias que não fossem colonizadoras das sexualidades indígenas, entendendo que o termo “homossexualidade indígena” leva a uma concepção binária com a “heterossexualidade indígena”, e optado, também dentro de uma perspectiva derridiana (DERRIDA, 1997), o uso do termo “sexualidades indígenas indecíveis”, percebendo estas como “condições de possibilidades”. A esse termo voltam-se ainda reflexões do que se vem chamando de um “*queer* indígena”, categoria esta que o movimento *Two-Spirits* já tem criticado, apontando-a como mais um conceito colonizador.

Acerca deste ponto, Pereira (2012) também reflete os possíveis limites da teoria *queer* nos trópicos, limites estes que vão além da geopolítica do conhecimento, com o termo em inglês. Assim como o autor remete críticas a uma aderência compulsória à teoria *queer*, coloco o desafio e a problemática ao se eleger o termo “*queer* indígena” para se referir a mais de 300 etnias indígenas em território brasileiro com performatividades de gênero e sexualidades das mais distintas entre si. Neste sentido, diante das reflexões, opto por ora, em tratar a questão como “sexualidades indígenas indecíveis”, deixando como “não-conceito”, “condições de possibilidades”.

Vale dizer que, de maneira alguma se nega aqui que, o fato de se pensar as sexualidades indígenas como “indecíveis”, também faz parte de uma regulação e tentativa de normalização, sendo discursivamente, mais uma tentativa de captura localizada naquilo que Foucault chama de “dispositivo de sexualidade”. Para Farhi Neto (2007):

O dispositivo de sexualidade não é o poder que esconde, que reprime, que recalca, em nome da civilização burguesa, o sexo, e com ele nosso sentido, nosso corpo e nossa identidade autênticos. Pelo contrário, o dispositivo de sexualidade produz a sexualidade. E é no afã de conhecer uma suposta autenticidade do nosso desejo, que nos tornamos os sujeitos desse dispositivo. (FARHI NETO, 2007, p. 55)

Neste sentido, adotar sob rasura a categoria “sexualidades indígenas indecíveis” só não será colonial desde que dialogue com as fronteiras e os cruzamentos em que os povos indígenas se encontram e desejam estar. Para tanto, é preciso estar atento que, por mais que uma teoria seja pós-estruturalista, *queer*, pós-colonial, entre outras, suas possibilidades de enquadramentos não estão descartadas, logo, algo sempre estará escapando, haverá sempre o “indecível”.

Ao debruçar-me sobre a diversidade de gênero e sexual em contextos indígenas, venho percebendo as fronteiras e os cruzamentos no que veio se normalizando como indígena. Neste sentido, uma vinculação a gêneros não binários e a sexualidades não heterossexuais é tida como

perdas culturais e mistura identitária, negociando-se um bloco de indianidade homogêneo, numa lógica de adequação em que uma rede de discursos definem o que vem a ser índio mais ou menos “puro”, obedecendo uma regra de inteligibilidade baseada num *fetichê* identitário, sendo essa definição requisito de acesso às políticas públicas e programas indigenistas pelas etnias. Sobre tais questões, como já apontado no decorrer do texto, temos uma vinculação espectral (DERRIDA, 1994) de perdas culturais em torno da categoria indígena.

2.5 A Língua como Dispositivo de Indianidade

Os dados linguísticos sobre as populações brasileiras têm apresentado, a partir do censo do IBGE de 2010, um total de 274 línguas indígenas faladas no Brasil, incluindo a língua de sinais *Kaapor Urubu*. No entanto, a contagem e a classificação de estudos linguísticos vêm apontando que a informação dada pelo IBGE é problemática, uma vez que é contada a partir da declaração do informante, não havendo investigações linguísticas para dizer se essa língua informada é mesmo uma língua ou um dialeto (variação de uma língua) (RODRIGUES, 1986, p. 19). Essa questão pode ser ilustrada pelos Guarani, que se dividem nos grupos *Kaiowa*, *Mbyá* e *Nhandewa*, e falam a língua Guarani com variações linguísticas, sendo possível haver três dialetos: o Guarani Kaiowa, o Guarani Mbyá e o Guarani Nhandewa. Neste sentido, há no Brasil duas fontes sobre contagem de línguas indígenas, a do IBGE e a dos linguistas, o que não altera a reflexão que se pretende fazer neste texto.

Vale trazer aqui, que de acordo com Rodrigues (2005), na chegada dos portugueses existiam mais de 1500 línguas indígenas sendo faladas no que hoje é o território brasileiro. Neste sentido, a diminuição das línguas indígenas se deve a empreendimentos que perpassam os períodos colonial, imperial e republicano, dentro do chamado paradigma assimilacionista (MAHER, 2006) na história da educação escolar indígena no Brasil. O paradigma assimilacionista se divide em dois modelos: o modelo de submersão, que se caracterizava pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para os internatos catequéticos, iniciando-se no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular os Jesuítas. E o modelo de transição, em que as crianças não eram mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inseriam nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, alfabetizando a criança em sua língua materna, para depois se acessar o português gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar. Este modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910, que posteriormente se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sua sucessora, com a articulação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. É somente com a Constituição Federal de 1988 que se instala uma política

linguística com respeito aos usos da língua indígena, sobretudo com produções curriculares a partir do bilinguismo e do multilinguismo.

É diante desta redução linguística que no cenário atual a língua indígena tem sido um traço de reconhecimento étnico, levando alguns povos à marginalização identitária por conta da “perda” da língua. Este fato pode ser mais observável na região do Nordeste brasileiro, onde somente o povo Fulniô, do Sertão pernambucano, retirando aqui as línguas indígenas faladas no Maranhão, possuem certa funcionalidade no uso da língua indígena, neste caso a língua *Yatê*.

Sobre a utilização das línguas indígenas no Nordeste, observa-se o movimento denominado de “retomada linguística” por parte de etnias que em seus fluxos culturais deixaram de falar a sua língua. A retomada linguística consiste na recuperação de línguas tidas “perdidas” por algumas etnias, que apoiados ou não por linguistas, desencadeiam a construção de gramáticas e vocabulários, inserindo muitas vezes no âmbito da escola indígena. Tal movimento ainda não é bem visto por parte dos estudiosos de línguas indígenas no Brasil, sob a justificativa que seriam línguas “inventadas” ou quando senão, misturadas com outras línguas.

Um dos meus primeiros contatos sobre esta questão se deu com os Pataxó e os Tupinambá de Olivença. Estarei abordando com os Pataxó no capítulo seguinte, pois me atento aqui a um trabalho de diagnóstico etnolinguístico realizado com um Tupinambá em 2010, no momento em que a comunidade decidiu revitalizar/retomar a língua indígena. O diagnóstico foi apresentado no I Seminário Internacional de Línguas Indígenas na Bahia, onde uma equipe de linguistas, ao se reunir com um grupo de Tupinambá, indagou qual língua os Tupinambá gostariam de revitalizar, a língua Tupinambá (Tupi antigo) ou o *Nhengatu*, sendo alertado ao grupo que a revitalização a partir do *Nhengatu* ofereceria uma certa funcionalidade, uma vez que outras etnias brasileiras falam a língua, o que seria impossível com a língua Tupinambá. O grupo decidiu pela retomada da língua Tupinambá, iniciando a partir de então, oficinas de revitalização da língua com uma linguista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), juntamente com professores (as) da escola indígena e demais membros das comunidades Tupinambá.

Outro exemplo de retomada linguística que venho presenciando é com o Povo Tupinikim no Norte do Espírito Santo. Os Tupinikim também optaram em revitalizar a língua Tupinambá, sendo este processo protagonizado por professores (as) tupinikim. Neste sentido, dois professores tupinikim concluíram o mestrado profissional em linguística e línguas indígenas no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o que tem potencializado o movimento de retomada linguística na comunidade, somado às formações de professores (as) e produção de material didático bilíngue a partir do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, com o apoio da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Pode-se indagar aqui, se a escolha dos Tupinambá pela língua Tupi não tenha sido uma busca à sua “originalidade” linguística, tendo em vista que o *Nhengatu* já é uma língua originada do Tupi, utilizada pela Coroa no processo de colonização, o que na lógica da busca por uma “pureza” não apresentaria tanto apelo ao imaginário de retorno à tradição. Importante dizer que o povo Tupinambá tinha sido dado por extinto em meio a literatura histórica e etnológica, o que pesa sobre os atuais Tupinambá uma dinâmica de performatizar constantemente aquilo que a sociedade nacional espera do ser indígena: falar uma língua indígena.

Com o Povo Tupinikim, a situação não é muito diferente, tidos como caboclos e índios misturados, a convivência próxima com os Guarani, que não tem o português como língua materna, o coloca em comparação de pureza e mistura identitária, exigindo do grupo performances tradicionais. Neste sentido, a revitalização linguística vem sendo um traço importante de negociação com as políticas identitárias, que ainda têm como privilégio o atendimento primeiro aos grupos que não apresentam grandes “perdas” culturais.

Sem pretender discutir o desejo de algumas etnias construir suas línguas – desejo que me parece legítimo –, vejo o movimento de retomada linguística como uma reiteração do imaginário social deste índio “puro”; contudo, como todo movimento de reiteração da tradição, este perdido nunca será acessado, tendo em vista que nada está fixo e que os fluxos tendem à suplementação e não à conformação.

3 OS PATAXÓ: FLUXOS E CORTES IDENTITÁRIOS

“O sujeito é apreensível somente na passagem entre contar/contado, entre “aqui” e “algum outro lugar”, e nessa cena dupla a própria condição do saber cultural é a alienação do sujeito.”

Bhabha, 2013, p. 243

Para falar sobre os Pataxó estarei operando com Appadurai (2004), a partir do seu conceito de mediapaisagens. Para o autor, a mediapaisagens é responsável pela tecelagem de composição do simulacro da discursividade em diferentes tipos de linguagens, “[...] tendem a ser explicações centradas na imagem, com base narrativa de pedaços da realidade, e o que oferecem aos que vivem e as transformam é uma série de elementos (como personagens, enredos e formas textuais) a partir dos quais podem formar vidas imaginadas, as deles próprios e as daqueles que vivem noutros lugares” (APPADURAI, 2004, p. 54). Desta forma, tratando aqui os Pataxó como uma comunidade imaginada, as fixações dadas ao que se é Pataxó nada mais são do que tentativas discursivas de normalização do indeterminado das misturas dos fluxos culturais deste grupo.

Para a linguística e a antropologia, o povo Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família Maxakali, sendo distribuído em três territórios na Bahia (território de Coroa Vermelha, território de Barra Velha e território de Comexatibá, também conhecido como território Kaí-Pequi) e em quarenta aldeias nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, estando trinta e três aldeias localizadas na Bahia, seis em Minas Gerais e uma no Rio de Janeiro¹⁶. Os Pataxó são índios Sul-Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferindo-se dos Pataxó Setentrionais, ou Pataxó Hã-hã-hãe, sendo ambos do tronco lingüístico Macro-jê e da família Maxakali. Os Pataxó que estarei dialogando nesta pesquisa estão localizados no Território Kaí-Pequi.

Na historiografia indígena brasileira, o primeiro relato acerca dos Pataxó é do século XVI. O relato ocorre em 1577, com a entrada de Salvador Correia de Sá, ao encontrar populações *Aimoré* nas imediações do Rio Doce, e outras nações onde cita como *Patachos*, *Tapuias*, *Apuris* e *Puris* (EMMERICH & MONSERRAT, 1975, p. 5). Outro relato é do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813 ao encontrar na Vila do Prado¹⁷, capitania de

¹⁶ A aldeia está localizada na cachoeira do Iriri no município de Paraty – RJ, com aproximadamente 20 famílias oriundas do Sul da Bahia (famílias Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, tendo o grupo se autodenominado Pataxó *Jagaretê*.

¹⁷ A criação da Vila do Prado tem uma relação direta com os índios Pataxó do Monte Pascoal. Foi fundada em 1764, na então chamada política pombalina, com o objetivo de proteger a estrada da beira-mar dos inúmeros índios que se refugiavam no sertão do Monte Pascoal, sendo os Pataxó os mais “temidos e perigosos”, que se dirigiam à costa do mar, atrapalhando a comunicação e o sossego dos viajantes (CANCELA, 2008, p. 598).

Porto Seguro, um grupo de Maxakali, onde consegue obter dados a partir de informantes Maxakali quanto aos ritos de enterramento e maneiras de viver. Em 1816, o Príncipe Maximilian de Wied encontra os Pataxó, já mantendo alianças com os Maxakali. Eis alguns relatos etnográficos apresentados pelo viajante:

No aspecto externo, os Patachós assemelham-se aos Puris e aos Machacarís, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura (WIED-NEUWIED, 1989, p. 214).

Além dos aspectos físicos relatados por Wied (1989), o mesmo descreve uma cena de negociação entre os Pataxó e os moradores da Vila do Prado em 1810, sendo possível observar desde esta data o escambo Pataxó com os colonos.

Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED-NEUWIED, 1989, p. 214).

Para o que vem se denominando de etnohistória dos Pataxó, segue parte dela contada a partir do mito da criação do seu povo, “*Txopai e Itôhã*”¹⁸.

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macacos, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sarigue, teiú, cachichó, cágado, quati, mutum, tururim, jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos. Naquele tempo, tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida.

Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio. O índio pisou na terra, começou a olhar a floresta, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor. Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar, e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando. Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo ia se transformando em índio. No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados. O índio reuniu os outros e falou:

¹⁸ Mito de criação da Etnia Pataxó. História contada por Apinhaera Pataxó em 1997. In: VALLE, Cláudia Neto do. Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó. (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 2000.

- Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.
 Os índios perguntaram:
 - Pra onde você vai?
 O índio respondeu:
 - Eu tenho que ir morar lá em cima no *Itôhã*, porque tenho que proteger vocês.
 Os índios um pouco tristes, mas depois concordaram.
 - Tá bom, mas não se esqueça do nosso povo.
 Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos falou:
 - O meu nome é "*Txopai*".
 De repente, o índio se despediu dando um salto, e foi subindo, subindo... até que desapareceu, no azul do céu, e foi morar lá em cima no "*Itôhã*". Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar. Daquele dia em diante, os índios começaram suas caminhadas aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação "Pataxó".

Percebe-se nos diferentes discursos acima, tentativas de normalização do que vem a ser Pataxó. Sendo importante destacar que estes compõem uma rede de significados, não estando isolados da ideia de um sujeito nacional. Neste sentido, "o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas" (BHABHA, 2013, p. 89). Não obstante,

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2013, p. 21).

Neste sentido, para não lermos aqui de forma apressadas os Pataxó como um bloco único, cristalizado a uma tradição, estarei apresentando um pouco sobre os Pataxó do Território Kaí- Pequi, situando melhor onde venho refletindo.

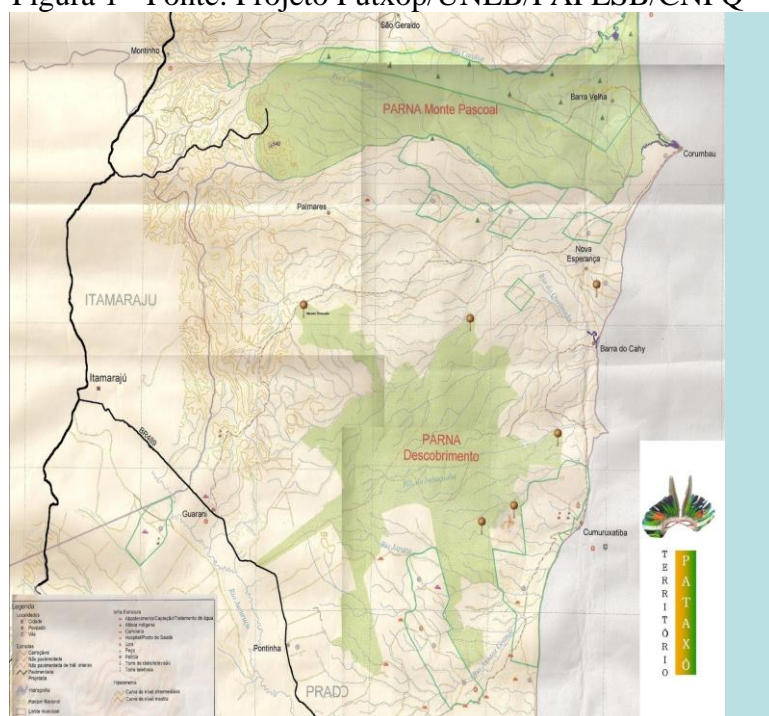
3.1 Os Pataxó do Território Kaí – Pequi

O Território Kaí Pequi possui 28.000 hectares e está localizado no Extremo Sul da Bahia, município do Prado, região conhecida turisticamente pela Costa das Baleias. O território foi delimitado pelo Grupo Técnico da FUNAI e aguarda a demarcação, convivendo com diferentes conflitos ligado à terra (conflitos com o complexo hoteleiro, com o Parque Nacional do Descobrimento gestado pelo Instituto Chico Mendes (ICMBio), com fazendeiros e com o Movimento Sem Terra (MST), uma vez que criaram assentamentos em sobreposição ao Território pataxó). No território estão dispostas sete aldeias: Aldeia Kaí, aldeia Pequi, aldeia Dois Irmãos, aldeia Tibá, aldeia Alegria Nova, aldeia Monte Dourado e a aldeia Gurita. Segue abaixo o mapa das aldeias Pataxó no Extremo Sul da Bahia, onde encontramos as aldeias do Território Kaí-Pequi ao redor do PARNA do Descobrimento.

Cabe colocar que há anos os Pataxó têm vivenciado conflitos em seus territórios com a sobreposição de Unidades de Conservação. Esses conflitos são marcados com o Decreto de Lei

nº. 12.729 de 19 de abril de 1943, promulgado pelo interventor da Bahia que cria o Parque Monumento Nacional do Monte Pascoal (PMNMP). Dentre os objetivos do parque estavam a: “rememoração do fato histórico do descobrimento do Brasil”, “a preservação da flora e a fauna típicas da região, segundo as normas científicas” e “a conservação das belezas naturais na preservação e organização dos serviços e atrativos turísticos”. O conflito se acentua com os Pataxó do Território Kaí – Pequi em 2000, quando é criado o Parque Nacional do Descobrimento (PND), numa negociação com a antiga BRALANDA¹⁹, onde o governo Federal comprou suas “supostas terras”, sendo chamadas então de Parque Nacional. O PND é uma Unidade de Conservação (UC) com 21.130 hectares e, apesar da exploração da BRALANDA, possui a maior mancha contínua da Mata Atlântica. As aldeias localizadas nas UC’s são oriundas do movimento de “retomada” pelos Pataxó, sendo os conflitos com os agentes destas unidades constantes, pois esses impedem a coleta das sementes, das fibras e a construção de escolas, uma vez que na legislação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), UC’s integrais, como o PND não podem haver a presença de seres humanos.

Figura 1 - Fonte: Projeto Putxop/UNEB/FAPESB/CNPQ



Os Pataxó do Território Kaí- Pequi são pescadores (as), agricultores (as) e marisqueiras, tendo como renda sazonal a venda de artesanato, a “panha” da Aroeira²⁰ e venda de frutos

¹⁹ Antiga empresa que explorava a extração da areia monazítica na região.

²⁰ A Aroeira, espécie endêmica no Território Pataxó Kaí-Pequi, passou a ser uma fonte de renda, a partir da procura de armazenistas pelo produto. Uma vez a Aroeira sendo procurada, algumas aldeias começaram fazer o plantio aos redores das casas, ganhando essa, um sentido econômico e estético. A panha da Aroeira é feita por homens, mulheres e crianças. A coleta é feita durante o ano inteiro, tendo alguns períodos de maiores

edêmicos como a Mangaba. Algumas famílias estão empregadas no serviço público, sendo a maioria nas funções da escola, como agentes de saúde e na brigada de controle de incêndio, durante o período de queimadas no Parque Nacional do Descobrimento. Outras estão na iniciativa privada, atuando principalmente nos serviços da hotelaria (vigias, camareiras, cozinheiras, lavadeiras, entre outros cargos) e como garçons e garçonetes nos restaurantes que circundam o litoral.

No decorrer do texto estarei contextualizando os Pataxó do Território Kaí-Pequi, não sendo minha intenção construir uma narrativa de essencialização destes, mas ao contrário, questionar as tentativas de normalização deste grupo. Para tanto, estarei refletindo no próximo tópico sobre as normalizações em torno da identidade Pataxó pelo campo da territorialidade, numa tentativa de entendimento dos discursos que estão circulando e negociando neste contexto.

3.2 O Território como Normalização Identitária

Segundo etnografias e historiografias, os Pataxó sempre estiveram no litoral baiano, vivendo como coletores. Contudo, é registrado na história indígena Pataxó o “Fogo de 1951”, um esfacelamento do último aldeamento deste grupo por forças policiais e pistoleiros de fazendeiros na região, o que levou ao que é chamado de diáspora pataxó, o que se explica a presença do grupo em Minas Gerais. Cabe dizer que a desterritorialidade dos povos indígenas ou qualquer mobilidade nem sempre é bem vista, uma vez que a política identitária brasileira trabalha com uma noção emoldurada de território, sendo este considerado um capilar compulsório de identidades.

Sobre este ponto, o Povo Guarani no Espírito Santo, tido pelos regionais como indígenas vindos do Paraguai como forma de dizer que não são indígenas “originários” do Espírito Santo, o que justificaria a não demarcação do território, serve para ilustrar como essa rede de discursos em torno do território é acessado de diferentes maneiras. Neste caso por exemplo, o *oguata porã* dos Guarani Mbyá do Espírito Santo tornou-se uma paisagem importante a ser acessada por grandes indústrias do Norte do estado, interessadas na não demarcação do território dos Guarani²¹. Com os Pataxó *Jaguaretê* em Paraty – RJ a questão não é muito diferente, após

produções. Em tais períodos, geralmente na primavera, toda a comunidade para, e se dedica a tal função (SILVA, 2009, p. 52).

²¹ *Oguata porã*, caminhada para os Guarani Mbya, são movimentos de desterritorialização e reelaboração do seu território por meio de deslocamentos que formam novos aldeamentos, incorporando ambientes ecologicamente desejados para o seu modo de vida. Deslocar-se faz parte da lógica constitutiva do ser guarani; mover-se é

ocuparem a área da cachoeira do Iriri, o fato da historiografia e os estudos etnológicos não os trazerem como povo da Costa Verde já se tornou a retórica acessada na deslegitimação da reivindicação do grupo pelo território ocupado.

Esse emolduramento dos Povos Indígenas no Brasil ao território, pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 2 – Propaganda de Demarcação Territorial - MPF



Por um lado, entende-se essa retórica de vinculação do indígena ao território, tendo em vista a expansão do agronegócio e de outros grandes empreendimentos em áreas indígenas. No entanto, a construção de uma ideia de subjetividade indígena somente ligada a um território físico também dificulta as possibilidades de indígenas serem reconhecidos enquanto tal, quando ultrapassam as linhas imaginadas do território tido como “imemorial”. Em etnografias realizadas com o grupo Pataxó do Território Kaí-Pequi, acompanhei as idas e vindas da Cacica Ariã à FUNAI para reconhecimento de sua aldeia, conhecida como “Aldeia Cumuru”, uma aldeia urbana que reunia famílias Pataxó que moram no distrito de Cumuruxatiba-Prado-Bahia. A busca de reconhecimento da aldeia se concentrava no acesso às políticas de saúde e educação diferenciadas, uma vez que os Pataxó residentes no distrito não possuem direito a tais políticas,

movimentar o corpo e o espírito. Entretanto, o deslocamento do povo Guarani Mbya do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo, realizado durante quase 30 anos, teve causas históricas, sendo a principal questão motivadora desses deslocamentos a terra e os conflitos fundiários com a sociedade envolvente. (TEAO; SILVA; BENITES, 2016, p. 176).

sendo estas pautadas para índios aldeados, fora do perímetro urbano. A tentativa de reconhecimento foi frustrada, tendo a FUNAI exigido que os indígenas estivessem reunidos em uma aldeia fora do perímetro urbano. A Cacica criou a Aldeia Dois Irmãos, estando essa dentro do Território Comexatibá, conhecido também por Kaí-Pequi. Território este reconhecido e delimitado em laudo antropológico por equipe técnica da FUNAI. Para Bhabha (2013),

As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas de presente: (BHABHA, 2013, p. 22).

Neste diálogo, vemos que em contextos de despossessão dos direitos básicos, como saúde e educação, a reiteração da norma se dá, como aponta Bhabha (2013), às condições políticas do presente, “os fragmentos, retalhados e restos da vida cotidiana devem ser repetidamente transformados nos signos de uma cultura nacional coerente, enquanto o próprio ato da performance narrativa interpela um círculo crescente de sujeitos nacionais” (BHABHA, 2013, p. 237). No entanto, aceitar localizar-se dentro de um território não significa que os rompimentos não estão se dando, o que pode levar a pensar que o jogo está dado. As famílias continuarão se deslocando, mesmo compactuando *a priori* a ideia de estarem dentro de um território indígena pactuado com/pelo o Estado. Neste caso, cena comum é encontrar famílias se deslocando do distrito de Cumuruxatiba para as aldeias nos períodos de visitas das equipes médicas da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e crianças indo para a escola da aldeia, uma vez que tais políticas públicas têm como premissa o funcionamento em territórios indígenas.

A partir do caso da Aldeia Dois Irmãos, podemos argumentar que o território também é imaginado e alicerçado discursivamente mediante dispositivos geopolíticos de controle das territorialidades e fins de governabilidade (laudos antropológicos, etnografias e censos). Contudo, essa discursividade nunca está fechada, sendo composta por uma variedade de etnopaisagens de grupos e indivíduos que dão outros sentidos às suas vidas e mundos.

Observamos que na questão indígena brasileira, assim como para a questão quilombola e demais povos tradicionais, a categoria território tem sido utilizada para gestão de políticas públicas. Remetendo um diálogo a este ponto, cabe pensar o conceito de ideopaisagem do Appadurai (2004), tratando-se este de concatenações de imagens diretamente ligadas às ideologias de Estado e contra-ideologias de movimentos sociais, compostas pelos significantes liberdade, prosperidade, direitos, soberania e representação, tendo como termo dominante a democracia (APPADURAI, 2004, p. 54). Desta forma, sob o território é vendida a falácia da soberania e da democracia, falácia esta também incorporada nas discursividades que circulam a escola. Neste ínterim, a autonomia e protagonismo indígena só se torna possível dentro do registro intercultural, bilíngue/multilíngue, diferenciado e específico.

Analisando a política da Educação Escolar Indígena, trago o Decreto nº 6.861/2009, que cria os Territórios Etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil. Segundo o Decreto:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, Parágrafo Único).

Além das críticas ao Decreto feito pelas populações indígenas, alegando que as comunidades indígenas não foram consultadas, e que tal política seria oriunda de uma abordagem *top down* na construção de políticas, não ignoro que a produção dos territórios etnoeducacionais é um exercício de poderes, o que me leva pensar no diálogo das intersecções entre as redes de paisagens de Appadurai (2004), sendo este um caminho mais interessante no sentido de não legitimar polos de produção e execução das políticas, entendendo que estas possuem uma maior complexidade. Desta forma, a produção dos territórios etnoeducacionais não é uma política estatal a ser executada, mas um emaranhado de discursos que se tem construído diante da categoria território.

Ainda num diálogo com o conceito de ideopaisagem, ao debruçar-se sobre os fluxos culturais do trânsito dos Ianomâmi do Brasil e Venezuela, Appadurai (2004) analisa que este grupo

“[...] nas e pelas suas ações, preocupações e estratégias, produzem efetivamente um conjunto mais vasto de contextos para si e para outros [criando] assim um território geral de movimento, interação e colonização Ianomâmi em que determinada aldeia reage a um contexto material mais amplo do que ela própria, ao mesmo tempo que contribui para a criação deste contexto mais vasto (APPADURAI, 2004, p. 247).

A reflexão de Appadurai intenciona dizer que a produção dos contextos (localidades) das aldeias Ianomâmi não está fora da produção de contexto do Estado-nação brasileiro ou venezuelano. Não obstante, a produção de contexto do Estado-nação brasileiro se dá mediante uma ideopaisagem com a produção de um texto político, que não sendo mediador do consenso, está passível de intervenções militares. Neste sentido,

[...] os Ianomâmi estão a ser *localizados* no sentido de fixados, explorados, talvez mesmo depurados no contexto da organização social brasileira. Assim, enquanto ainda estão em posição de gerar contextos à medida que produzem e reproduzem os seus próprios bairros [aldeias], são cada vez mais prisioneiros da actividades produtoras de contexto do Estado-nação, que vai fazendo com que os seus esforços por produzir localidade pareçam débeis ou mesmo condenados. (APPADURAI, 2004, p. 248)

Desta forma, há um controle das localidades com seus sujeitos locais ao alcance neste caso, do poder do Estado-nação, onde “[...] o poder é sempre uma característica-chave das

relações contextuais dos bairros [aldeias], e mesmo o ‘primeiro contacto’ implica sempre narrativas diferentes de pioneirismo para os dois lados envolvidos” (APPADURAI, 2004, p. 248).

No caso Pataxó do Território Comexatibá, localizado no Extremo Sul da Bahia, Cumuruxatiba-Prado, o controle do Estado-nação tem se dado com a criação de uma Unidade de Conservação Integral, o Parque Nacional do Descobrimento (PND), sobreposto ao território delimitado como Pataxó pela FUNAI. A princípio, a sobreposição não possui nenhum problema, no entanto, o SNUC traz como norma que em Unidades de Conservação Integral a presença humana fica impossibilitada, o que nos leva a crer que o reconhecimento do direito à reprodução material e imaterial dos indígenas em seu território, garantido pela Constituição Federal nos seus artigos 231 e 232, é remodelado pelos fluxos culturais Pataxó em seus processos de desterritorialização, bem como em novos dispositivos biogeopolíticos regulamentados pelas Unidades de Conservação.

O interessante é que mesmo com o poder de controle estatal, os escapes são fluxos contínuos. Isto porque o poder também pode ser tratado no campo do imaginário, do perspectivado – não negando aqui a materialidade de um poder militar, por exemplo. Tratar o poder como algo imaginado é perceber o mesmo em uma fronteira de discursividades, com vácuos de fronteiras possíveis na composição de etnopaisagens na fabricação de subjetividades, etnias, nações, gênero, sexualidades, entre outros. É pensar o imaginado numa lógica do improvisado, do não pronto, do caminho a tornar-se.

3.3 Os processos de nomeação pataxó na construção de paisagens étnicas

Em minhas etnografias com os Pataxó tenho refletido o papel do nome indígena na construção das paisagens étnicas dentro do arcabouço de “cultura” abordado por Cunha (2009). Sobre os processos de nomeação, Mauss (1974) nos atenta que estes “[...] relacionam repartindo os indivíduos por clãs, classes matrimoniais, geração. Além, das funções religiosas desta repartição [eles definiriam] também a posição do indivíduo ante seus direitos, seu lugar na tribo e nos ritos” (MAUSS, 1974, p. 222). A adoção de um nome segue como parte da construção e “noção de pessoa” no qual o processo de subjetivação é construído. No caso dos Pataxó do Território Kaí-Pequi a adoção do nome tem sido utilizada na composição de paisagens étnicas

Grünewald (1999) ao estudar os Pataxó nos territórios de Barra Velha e Coroa Vermelha apresenta duas versões na adoção dos nomes indígenas. A primeira, que a utilização de nomes indígenas se deu a partir de uma demanda da FUNAI no início dos anos 1970, registrando o nome dos moradores e solicitando ao lado do nome de batismo o nome indígena. E a segunda,

de que o uso destes nomes era habitual, sendo proibido com a chegada dos padres, adotando os nomes dos santos, voltando o uso após a demanda da FUNAI. Grunewald (1999) opta por seguir etnograficamente a primeira versão, considerando esta também uma tradição inventada.

O movimento de “resgate” dos nomes indígenas que estavam em desuso parece ter sido entretanto consequência de uma ação disciplinar engendrada pelo órgão tutelar. Como diz a mãe do Itambé (Izabel), “a gente criou o nome porque o nosso Presidente não acredita que a gente é índio se não tiver o nome indígena: primeiro dá o nome de Alberto, mas tem que chamar de Itambé se não o Presidente não acredita” (GRÜNEWALD, 1999, p. 244).

Sobre o abordado por Grunewald (1999) recorro das minhas conversas com Dona Maria Pesca, da aldeia Pequi. Dona Maria Pesca me contava que antes, ainda quando morava na Aldeia Mata Medonha, apareceram lá os missionários dizendo que ela precisava realizar o registro civil, e foi a partir deste momento que ela recebeu o nome de Maria, e como precisava de um sobrenome e ela gostava de pescar, acabaram construindo a família Pesca, e ela se chamando Maria Pesca. Para Grunewald (1999):

[...] além do uso das “palavras na idioma”, que a geração atual acredita ser de uma língua Pataxó (elemento inventado de cultura agora cristalizado como tradicional, em seu sentido costumeiro), ocorreu também a atribuição (e auto-atribuição) de “nomes indígenas”, a partir da comparação de qualidades individuais das pessoas com dados sensíveis da experiência cotidiana: madeiras, pássaros, mamíferos etc. Esses nomes são preferencialmente evocados na presença de não-índios e muitos dos mais velhos não possuem nomes indígenas, afirmando que isso não é do seu tempo (GRÜNEWALD, 1999, p. 243).

Ao estudar os Pataxó, Silva (2008) apresenta uma análise de gênero na escolha dos nomes:

Quando perguntado aos Pataxó homens e mulheres, responderam que existiam nomes de homem, madeiras e caças como Pacu, Tatu e nomes de mulher, pássaros, aves como: Jandaia, Zabelê. Os nomes ligados a aves e pássaros são principalmente femininos, a exceção daqueles com sonoridade masculina nos padrões de gênero do português como Tije, Sai, Sanhaço. Da mesma forma árvores e palmeiras são especialmente ligados a masculinidade, menos aquelas com sonoridade feminina nos padrões de gênero do português como Jussara. No entanto, apesar de encontramos nomes repetidos entre as aldeias e mesmo pela distância das aldeias o nome que é considerado feminino o é em todos os lugares, assim como o são os nomes considerados masculinos. Ou sejam, já identificam o *self* enquanto possuidor de um gênero (SILVA, 2008, p. 487).

Por gênero tenho tratado como um efeito de discurso, levando-se em conta o diálogo com a etnologia indígena e seus diferentes trabalhos etnográficos, na tentativa de não cometer uma possível violência epistêmica. Neste sentido, concebido como “[...] um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo” (SALIH, 2012, p. 68), o gênero preexiste a um corpo, a uma pessoa. É “[...] uma condição epistemológica para a ação social, que é acumulada na carne e nos restos de verdadeiros seres humanos, que têm agência,

[podendo] ser feminina ou masculina” (MCCALLUM, 2001, p 5). A noção de gênero, que não é foco do meu trabalho de doutoramento, aparece em algumas análises, sendo importante dizer que tais reflexões também se apoiam no conceito de performatividade de Butler (2015), entendendo-o como processo de tradução e reiteração na construção de identidades, atos performativos de promoção de inteligibilidades, sustentados em discursos. Neste sentido, vale ressaltar que todas as tentativas de tradução e reiteração são falsas, tendo escapes e recombinações muitas vezes imprevisíveis, formações discursivas que se reconfiguram em movimentos de reiteração e fabricação de novas normatizações. No caso dos processos de nomeação Pataxó, essas recombinações muitas vezes ultrapassam as normalizações de gênero apontadas por Silva (2008), deixando escapar outros sentidos.

Neste diálogo, pontuei em outro trabalho (SILVA, 2014) o acompanhamento de duas gestações no período em que passei dois anos diretamente com os Pataxó. A primeira gestação entre pais pataxó, e a segunda gestação com mãe pataxó e pai não indígena, sendo os indígenas de ambos os casais da Aldeia Kaí. Na primeira gestação, o casal que tem outros filhos, todos com nome civil em língua portuguesa, procurou dar um nome indígena em *Patxohã* para o que havia nascido. A segunda gestação, de uma indígena que reside no distrito juntamente com o seu companheiro não indígena, adotou-se o nome civil em língua portuguesa para a criança, e quando indaguei o porquê de não terem colocado o nome indígena, a família pataxó externou que a família do pai da criança não gostava “dessas coisas de índio”.

Os processos de nomeação pataxó estão muito vinculados aos jogos de negociações dos grupos, sendo acessado o momento oportuno para se utilizar um nome indígena e se declarar Pataxó. Esses momentos se dão principalmente nos momentos de retomadas dos territórios e na relação com os turistas, principalmente com os Pataxó que têm o nome civil na língua portuguesa. Neste sentido, como os Pataxó se movimentam numa rede de relações interna e externa aos territórios, ter um nome em *Patxohã* e outro nome na língua portuguesa pode ser útil no trânsito das redes e paisagens que vão sendo compostas entre as relações de poderes. Ainda em análise das gestações apresentadas, é estimulada na casa da família indígena o uso do nome em *Patxohã*, enquanto na família não indígena há uma negação desse nome no cotidiano, sendo que a qualquer momento poderá ser acessado um nome em *Patxohã* para essa criança, acionando a “cultura” pataxó no acesso de algumas políticas públicas específicas.

Na relação com o catolicismo e as igrejas evangélicas é comum o nome das crianças que nascem em lares evangélicos terem muitas vezes nomes bíblicos, não tendo o nome em *Patxohã* nenhuma vinculação com o livro sagrado cristão. As famílias que se convertem às igrejas geralmente conservam seus nomes, e os membros que ainda não possuem nomes

indígenas são incentivados a escolherem nomes vinculados à natureza, inspirando paz e serenidade.

A adoção e registro do nome civil em *Patxohã* é cada vez mais incentivado pelas lideranças, fazendo parte de uma política linguística pataxó. Tal empreendimento também é observado em outros povos que estão em processo de revitalização linguística, como é o caso dos Tupinikim, onde lideranças com formação linguística recomendam às famílias a adoção de nomes em Tupi, sendo muitas vezes procurados por elas para sugestão dos nomes.

3.4 O Dispositivo de Sexualidades num “Regime de Índio”

Em etnografias construídas com os Pataxó do Território Kaí-Pequi a partir de 2006 até a presente data, como foram elencadas em algumas vivências acima, comecei a refletir os jogos de negociação entre o Povo Pataxó e os não indígenas. Era comum durante conversas com um ou outro nas aldeias ou nas cidades, ouvir dizer que fulano era “gay” e fulana “sapatão”, ou simplesmente “ele fica com homem”, “ela fica com mulher” ou entre risadas dizer é “Manã”²². Contudo, mesmo entre as fofocas e as risadas, parecia haver um certo acordo entre o grupo, onde todos sabiam, mas evitavam comentar, sobretudo com os não-indígenas. Acerca da função social da fofoca, Barbard e Spancer (1996) fazem as seguintes considerações:

[...] a fofoca é o modo pelo qual os indivíduos alinham suas ações: negociam entre si o escopo e a importância de regras culturais e comportamentos sociais os quais eles põem em prática. Fofoca é, em sua essência, um processo meta-cultural: uma atividade pela qual os indivíduos examinam e discutem juntos as regras e as convenções sob as quais eles vivem. Além disso, a partir do momento em que as regras são relativas e ambíguas em sua aplicação, a interpretação nunca é final ou consensual. Por essa razão, a fofoca continuamente desmembra, avalia e reconstitui o mundo todos os dias (BARBARD & SPANCER, 1996, p. 267).

Vanzolini (2015) ao estudar os *Aweti* do Alto Xingu, sugere a fofoca como um dos elementos engendradores nos processos de identificação e diferenciação, ao lado da feitiçaria.

A circulação de histórias, que torna as pessoas conhecidas umas das outras, e logo parentes, é por vezes o que impõe sua diferença, na medida em que são recebidas como histórias dos outros, fofocas. Elas são o correlato discursivo dos objetos que se constituem, por um lado, como meios de fazer parentes e, por outro, meios de desfazê-los, amarrados no feitiço (VANZOLINI, 2015, p. 344).

Cariaga (2015) com os Guarani e Kaiowá da RID, menciona o papel da fofoca na relação de fabricação da vida íntima e social.

²² Expressão em *Patxohã*, (língua Pataxó) para designar homossexual.

[...] a fofoca entre os moradores da RID impulsiona ações e movimentos políticos entre as famílias extensas, como trocas de lideranças, mudanças nos cargos políticos nas agências governamentais, transferência de domicílio, acusações de feitiçaria, que costumeiramente pairam sobre os homens solteiros e desconectados de fogos domésticos (CARIAGA, 2015, p. 448).

No que se relaciona à homossexualidade indígena, Cariaga (2015) coloca que morar na cidade “[...] é um meio de mediar as tensões inerentes a situações em que a homossexualidade pode circular como fofoca” (CARIAGA, 2015, p. 448). Neste sentido, no jogo de negociação dissimulado a partir da fofoca, são veiculadas as permissões, os silenciamentos e os interditos dos lugares da homossexualidade dentro do grupo étnico.

Para os Pataxó, a fofoca além de ser um elemento em que enuncia a diferença, é um dispositivo de controle e proteção do que destoa e não cabe dentro do chamado “índio hiper-real”²³, bem como elemento construtor do “regime de índio”.

Ao acompanhar grupos de Pataxó em eventos e feiras onde os (as) mesmos (as) eram convidados (as) a exporem seus trabalhos, artesanatos e ministrarem oficinas, era constante a pergunta dos (as) não indígenas acerca do trato à homossexualidade nas aldeias. A pergunta na maioria dos casos vinha com um aspecto de curiosidade, acompanhada de uma possível explicação para a compreensão da homossexualidade nas sociedades não indígenas. No primeiro momento reinavam-se alguns segundos de silêncios após a pergunta, onde os Pataxó se entreolhavam, alguns davam um sorriso para o outro numa espécie de autorização para que o outro respondesse à pergunta. A resposta sempre era a mesma “[...] não tem isso lá não” ou “[...] se tem a gente não sabe”. Numa certa oportunidade ao partilhar uma conversa desta, após a saída do interlocutor que fez a pergunta, indaguei dois Pataxó e perguntei por que tinham dito que não havia homossexuais entre eles, uma vez que eu e eles tínhamos conhecimento de algumas pessoas, a resposta foi a seguinte: “[...] estas coisas a gente deixa entre nós”.

Acompanhando a conversa também havia uma Pataxó que observava como se dava o diálogo entre os seus “parentes” e o grupo de não indígenas. Logo depois presenciei uma conversa da mesma com os dois Pataxó onde ela dizia: “[...] que mulher besta, tanta coisa pra perguntar e ela fica perguntando estas coisas, tinha que falar que tem sim, onde é que não tem? Isto existe é em todo lugar”.

Pode-se notar, neste sentido, que a homossexualidade é negociada e velada diante do (a) não indígena, imperando o que Grünewald (1999) chama de um “regime de índio”. Nesta perspectiva é preciso dizer o que o (a) outro (a) deseja ouvir, no campo de suas representações

²³ A ideia de “índio hiper real” se refere a um indígena verdadeiro, que desempenha o papel que os não indígenas lhe atribuem, que apresenta pureza ideológica, morre defendendo seu território e que resiste atravessar a fronteira da tradição (FONSECA, 2004: p. 115).

do que é ser índio. Acerca deste ponto voltamos a Trevisan (1986) e Cariaga (2015), na ideia de que a homossexualidade seria adquirida pelo contato com o (a) não indígena. Neste mesmo itinerário de reflexão, existir homossexualidade em determinado grupo étnico, seria dizer que este estabelece contato com a sociedade não indígena, o que do ponto de vista de uma abordagem cultural essencialista de uma cultura fixa, diminuiria a identidade étnica deste grupo. Na incorporação desta análise apontada por Trevisan (1986) e Cariaga (2015), observei que fora das aldeias a presença dos (as) Pataxó que são reconhecidos por práticas homoafetivas é mais frequente, ficando estes (as) mais nas cidades, indo para a aldeia apenas em ocasiões especiais ou em visitas às famílias. Sendo possível ouvir falas como “[...] ele é, mas fica mais na cidade”. Acerca da presença destes (as) na cidade, não tive a oportunidade de investigar para saber qual foi a condição de se estar na cidade, se foi por vontade própria, ou por pressão da família e da comunidade. Contudo, tomo como hipótese o que Cariaga (2015) vem apontando em suas pesquisas com jovens homossexuais Guarani e Kaiowá na RID em Mato Grosso do Sul.

3.5 **Recompondo paisagens religiosas e negociando a “cultura”**

Nas aldeias Pataxó a presença de congregações religiosas evangélicas e católicas é frequente, bem como expressões ligadas às religiões de matrizes africanas. Durante minha convivência com os grupos, participei de missas, rituais de umbanda, marujada e outras festas católicas, não tendo ido a nenhum culto evangélico, embora este seja o predominante em algumas comunidades. Neste tópico estarei abordando como os Pataxó do Território Kaí – Pequi estão recompondo paisagens religiosas e ao mesmo tempo negociando a “cultura” e seus sentidos de tradição. Para tanto, farei uso de algumas cenas etnográficas, não tendo estas o objetivo de produzir certezas analíticas, pelo contrário, as reflexões aqui apresentadas são negociações provisórias e paisagens que poderão ser recompostas e desfeitas.

Ao andar pela Aldeia *Tawá*, localizada na ponta do distrito do Corumbau, com famílias que vivem em sua maioria, da pesca artesanal e da mariscagem, a impressão que se tem é que o *hãmyá*²⁴ está enclausurado nas doutrinas protestantes que ali o tentam controlar. Das cinquenta famílias que moram na aldeia, trinta e seis eram evangélicas, e conversando com o Cacique este externou que as pregações feitas nos cultos estavam legitimando preconceitos contra os indígenas, estando alguns pais proibindo seus filhos de fazerem a pintura corporal e

²⁴ *Hãmyá* significa brincar, devanear, sonhar, dentre outros, em *Patxohã*, língua do povo Pataxó.

participarem do *Awê*.²⁵ Durante visitas à aldeia, presenciei aulas do professor de cultura, encontrando algumas crianças pintadas com os grafismos pataxó. As crianças exibiam os sorrisos com o professor, mostrando que o ato de pintar e adornar o corpo tornara-se atípico na aldeia, uma vez que o professor vinha à comunidade duas vezes por semana e tais práticas agora se concentravam apenas na escola, sendo importante salientar, que muitas dessas crianças não estudam na escola indígena, mas fazem questão de estarem com o professor de cultura quando este está na aldeia.

Seguindo o convite das crianças para um banho de riacho, com direito à brincadeira da pescaria e mergulho, estavam na boca das crianças as chulas entoadas: “*Pataxó, muká mukáú, muká mukáú. Pataxó, mayõ heroê, mayõ heroê*”. Por debaixo dos seus corpos, escondidos pelas calças e camisas, as pinturas Pataxó sobressaíam, e entre um e outro, os colares de sementes apareciam sob os pescoços ao serem retiradas as camisas. As crianças desde cedo entendiam as tentativas de controle e buscavam negociar outros sentidos.

Na casa da Pajé da aldeia Kaí, conhecida por utilizar rituais da Umbanda, a presença das imagens dos orixás se misturavam aos dos santos católicos, sendo algumas festas realizadas pela Pajé, não vistas com bons olhos por alguns membros das demais aldeias que diziam ser coisa de macumba e que não fazia parte da “cultura” pataxó. Sobre tais argumentos, além de estar localizada a aversão difundida às religiões de matrizes africanas, estão as tentativas de controle de uma “cultura” pataxó “pura”, que não deve ser misturada. Cabe dizer que nos últimos anos a Pajé passou a ser requisitada por instituições de Ensino Superior da região, para palestrar e dar aulas sobre a medicina pataxó, recebendo turmas do bacharelado em saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e também ido dar aulas na Universidade. Esses movimentos fizeram a Pajé recorrer e reformatizar elementos da “cultura” pataxó na área da saúde, sendo recompostos e negociados os sentidos religiosos que acompanhavam os processos terapêuticos. Percebo que atualmente os orixás não estão mais presentes na casa de reza da Pajé, estando neste local apenas expressões católicas, como santos e terços. Ao perguntar à Pajé porque as imagens dos Orixás não estão na casa de reza, a mesma me disse que muitos que iam pedir reza e serem benzidos se incomodavam com a presença dos orixás.

Sobre a presença do Pajé entre os Pataxó nos Territórios de Barra Velha e Coroa Vermelha, Grünewald (1999) faz a seguinte consideração:

²⁵ O *Awê* é um ritual sagrado do Povo Pataxó, utilizado nos momentos de plantio/colheita, mutirões, dias festivos, manifestações para cumprimento de políticas públicas, dentre outros. Em alguns Povos Indígenas do Nordeste ele também é conhecido como *Toré* e *Porancy*.

A presença de um pajé entre os Pataxó, por exemplo, nunca foi de grande importância até que visitantes brancos começaram por perguntar muito por esta figura “tradicional” e assim, embora em nenhuma outra aldeia se estabeleça uma tal preocupação, na Barra Velha e na Coroa Vermelha ocorreram dois processos distintos de surgimento de um pajé. Em Barra Velha, entre as primeiras informações que coletei em 1995 e as últimas em 1998, houve uma intensificação da necessidade de se fortalecer essa figura. Em 1995, referiam-se a um velho (João Marculino) que nem era mais a pessoa mais qualificada para o título por outros conhecerem mais das plantas do que ele. Essa pouca importância ao pajé durou até o projeto de criação do Centro de Cultura, onde uma cabana seria reservada especialmente para que o pajé ensinasse certos segredos da natureza, bem como proporcionasse certa iniciação. É o pajé, entretanto, uma figura totalmente deslocada e não procurada pelos índios por esse aspecto em especial. Na Coroa Vermelha, Remunganha usa uma placa se afirmando pajé da aldeia, embora afirme ter se retirado deste trabalho (que inclui trabalho com plantas medicinais, entendimento das doenças e os remédios, e, por fim, a parte espiritual com o conhecimento dos encantos e das plantas espirituais), porque o Itambé começou a se anunciar também como pajé e ele achou que isso é “coisa séria” para se ficar em disputa. Itambé, quando estive na Coroa Vermelha em 1995, me afirmou estar fazendo um “curso de pajé” que consistia no aprendizado de plantas que eram passadas a ele na mediunidade por seu “guia”. Concluiu esse aprendizado e colocou também uma placa se afirmando pajé (além de cacique e capitão) (GRÜNEWALD, 1999, p. 192).

Como observa-se no relato etnográfico de Grünewald (1999), a construção de “tradições” entre os Pataxó se dá numa rede de discursos em que a performance de um indígena tradicional é negociada o tempo todo.

Um outro caso de recomposição étnica no Nordeste brasileiro pode ser observado com os Tremembé no Ceará. Segundo Valle (2008), até o final da década de 1980 os Tremembé eram conhecidos como uma comunidade camponesa, animadas por dois missionários do CIMI que fundam no local uma Comunidade Eclesial de Base (CEB), tendo como elemento étnico apenas os “toreseiros” que dançavam o Toré, reconhecida até então como uma manifestação folclórica. Não obstante, seguindo uma metodologia “pastoral-comunitária”, onde:

Os missionários conseguiram que as mulheres da Varjota [uma das comunidades] organizassem atividades culturais de perfil étnico, criassem sinais diacríticos, como artesanato “indígena”, e até produzissem o torém da Comunidade cuja organização era basicamente feminina e jovem, uma das várias características que contrastam com a dança mantida tradicionalmente na Almofala [...] Na trajetória histórica das famílias da Varjota, dois referenciais serviram como alternativas para sua mobilização social: a organização em Comunidade como trabalhadores rurais e os investimentos étnicos como índios Tremembé. Tais investimentos derivaram da convergência entre a normatização missionária e referenciais étnicos que tinham ao seu alcance e puderam ser atualizados [...] Por meio de seus investimentos, os Tremembé da Varjota procuravam averiguar as possibilidades de mobilização étnica e da produção de formas culturais de roupagem “indígena”. Nesse sentido, a situação da Varjota mostrou que a construção da etnicidade indígena podia se dar paralelamente à mobilização camponesa (VALLE, 2008, p. 9, 10).

Como no caso dos Tremembé, que de certa forma teve seu disparador étnico por meio de vivências pastorais católicas, não se pode anular a construção de paisagens étnicas a partir de distintas expressões religiosas construídas nas comunidades indígenas. Se por um lado a Pajé

da Aldeia Kaí atualmente não dá tanta ênfase aos elementos das religiões de matrizes africanas, suas netas, evangélicas e católicas vêm construindo paisagens étnicas com composição de músicas religiosas em *Patxohã*, com apresentações dentro e fora das igrejas. As jovens construíram o grupo de canto *Mipâ'iré pâx suniatá'xó* (meninas sentir no canto), com indumentária própria, observando elementos do vestuário evangélico com saias longas que dialogam com elementos étnicos, neste caso os grafismos pataxó pintados nas saias.

Outro exemplo de recomposição de paisagem religiosa e negociação cultural pode ser observado na dissertação de mestrado de Jocelino Quiezza Tupinikim em Linguística e Línguas Indígenas, onde o mesmo pontua o papel da igreja *Tupã Oka* na política de línguas tupinikim. Segundo Quiezza (2018):

Entre os anos de 2004 e 2005 quando os alunos do curso de língua Tupi, fizeram traduções de músicas cristãs evangélica na língua indígena, na intenção que estas viessem a serem aprendidas e cantadas nas igrejas existentes na comunidade [...] Músicas autorais foram compostas pelos estudantes e gravadas por uma banda gospel indígena, que toca e canta essas músicas aos sons dos tambores e das casacas tradicionais. O Ministério Entre Nações é um grupo formado por jovens indígenas Tupinikim e um dos objetivos é ensinar a cantar na língua Tupi, fortalecendo assim este processo de revitalização linguística. O grupo já gravou um CD, onde pelo menos duas músicas são em língua Tupi Antigo, ainda antes da gravação deste CD, a igreja já havia gravado um primeiro, contendo duas músicas em língua indígena e a oração do Pai Nosso escrita por Anchieta, com tradução. Outras músicas que não foram gravadas também são cantadas nos dias de culto. Em 2013, o grupo chegou a participar da gravação ao vivo do DVD de uma banda gospel de São Paulo, onde acrescentaram na música da banda um trecho em língua indígena (QUIEZZA, 2018, p. 96, 97)

Nota-se nos casos abordados, como a reiteração de elementos identitários vinculados a repertórios culturais, são negociados e hibridizados com expressões religiosas. Não há nesta reflexão nenhuma oposição às maneiras como os Povos Indígenas têm lidado com os seus processos inventivos de “cultura”, no entanto, as análises que aqui se apresentam podem descortinar possíveis tentativas de fixação identitária em torno do tradicional, mostrando como as expressões de religiosidade também operam como dispositivos de normalização.

3.6 “Inteirando” a língua: o *Patxohã* e suas paisagens híbridas

Muitas têm sido as polêmicas em torno do *Patxohã* dentro dos estudos sobre as línguas indígenas. Desde que se teve notícias que os Pataxó estavam “revitalizando” ou retomando a sua língua, as recepções, sobretudo, na academia foram de diferentes perspectivas. Entre estas recepções, estão os que afirmam categoricamente que os Pataxó “perderam” sua língua, sendo impossível esse empreendimento de retorno à língua, estando os mesmos “inventando” uma língua; e os que legitimam a experiência Pataxó como possível.

Longe de querer atribuir algum juízo de valor a essa empreitada pataxó, interessa-me aqui analisar as paisagens híbridas em que o *Patxohã* vem se construindo. Vale dizer, que desde o meu primeiro contato com os Pataxó em 2006, o grupo já me apresentou a língua²⁶, sendo minha experiência guiada com inúmeras palavras do *Patxohã*. Essa experiência abrange desde a orientação de monografias do Magistério Indígena – Nível Médio sobre o uso do *Patxohã* nas escolas, até as tentativas de seminários bilíngues nas comunidades, entre outras que aparecerão no texto.

Inúmeras têm sido as experiências do *Patxohã* nas suas distintas aldeias pelo Brasil. Nos seus estudos, Grunewald (1999) coloca a língua como mais uma tradição perseguida entre os Pataxó no movimento de reorganização étnica. Para o autor:

[...] alguns Pataxó estiveram entre os Maxakali de Minas Gerais e aprenderam palavras da língua desses índios. Pareceu tratar-se de um processo no qual os índios de Barra Velha iam até os Maxakali, aprediam algumas palavras e iam criando (politicamente) uma determinada fala para ser apresentada aos brancos de uma maneira geral a fim de se legitimar como índios (GRÜNEWALD, 1999, p. 232-233).

Acerca do contato com os Maxakali, esse vem sendo registrado há muitos séculos, conforme alguns relatos apresentados neste capítulo, sendo impossível negar os empréstimos linguísticos deste povo aos Pataxó, não sendo apenas os Maxakali os que têm composto paisagens híbridas com os Pataxó. Neste sentido, vale lembrar que no último aldeamento Pataxó, o que hoje se reconhece como aldeia Barra Velha, estiveram reunidos mais de uma dezena de etnias, sendo estas dos troncos linguísticos Tupi e Jê, sendo impossível estabelecer fronteiras linguísticas.

Desta forma, a composição lexical do *Patxohã* vem se dando numa maquinaria híbrida de fronteiras linguísticas desfeitas e recompostas, em que falar de uma tradição linguística não é mais possível, uma vez que os processos de “inteiramentos”²⁷ da língua pataxó só têm sido possíveis a partir destes fluxos linguísticos arredios. Para Bomfim (2014):

[...] embora algumas palavras faladas pelos Pataxó sejam empréstimos linguísticos de origem de outros povos com os quais mantiveram contato há muito tempo, essas palavras hoje continuaram compondo o léxico da língua pataxó, sendo estas

²⁶ Em alguns momentos será utilizado língua *Patxohã* e em outros a língua pataxó. A expressão língua pataxó é mais comum com os idosos, diferente da expressão *Patxohã* mais utilizada entre os professores e pesquisadores. Com os mais velhos, é mais usual a frase “vamos cortar na língua Pataxó” para se dizer que não vamos falar na língua portuguesa; contudo, o uso das duas expressões aqui não tem o intuito de uma sobrepor à outra, ao contrário, o objetivo é mostrar que há diferentes formas de falar nas comunidades pataxó (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

²⁷ O termo “inteirar” a língua é oriundo de Zabelê, uma das matriarcas dos Pataxó do Território Kaf-Pequi, falecida em 2012. Para Bomfim (2014, p. 132), “o termo ‘inteiramento’ é utilizado no sentido de inteirar, acrescentar ou aumentar”.

conhecidas e faladas pela maioria do Povo Pataxó, sendo parte também da língua pataxó e valorizada pelo Povo (BOMFIM, 2014, p. 154).

Em seus estudos Bomfim (2014) aponta que a inserção do *Patxohã* nas comunidades e escolas Pataxó ocorreu a partir dos Pataxó que vivem em Minas Gerais, que já faziam o processo de retomada linguística em suas comunidades, trazendo a experiência de suas comunidades para a Bahia por meio de visitas, sendo estas experiências no campo musical. Entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi observei que as paisagens linguísticas do *Patxohã* têm tido maiores ressonâncias também a partir das músicas. Para Jukunã, a música Pataxó, juntamente com o ritual do *Awê*, tem possibilitado um maior aprendizado das crianças, dos jovens e dos adultos da língua pataxó (JUKUNÃ, 2011). Na mesma perspectiva apresentada por Jukunã (2011), Bomfim (2014) coloca:

A música é um elemento importante na vida do Povo Pataxó há muito tempo, por ser uma linguagem que permitiu “guardar” a memória da vida, da cultura do Povo Pataxó, podendo ser transmitida para os mais jovens e também como um elemento para o fortalecimento da identidade do povo Pataxó. Muitas músicas cantadas pelos mais velhos eram na língua portuguesa, entretanto o interesse desses pesquisadores em trazer as palavras do Pataxó para a música constituiu mais uma estratégia para fortalecer a língua e a identidade Pataxó (BOMFIM, 2014, p. 136).

É a música e a escola que têm atuado mais efetivamente na construção das paisagens linguísticas do *Patxohã*. Neste sentido, Bomfim (2014) coloca:

Há pouco tempo atrás, nós educadores e lideranças Pataxó preocupados em manter o nosso jeito de ser Pataxó e afirmar nossos costumes, nos convencemos de nosso papel de organizadores de nossa sociedade e passamos, de forma independente, a fazer estudos mais detalhados de nossa língua. Depois de muito estudo, apesar de não sermos conhecedores de linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e aprender tudo sobre a nossa língua, passamos a chamar nossa linguagem de *patxohã*, para marcar nosso trabalho. Que quer dizer: *pat* são as iniciais da palavra pataxó; *atxohã* é língua; *xohã* é guerreiro. Ou seja, linguagem de guerreiro (GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ, 2004).

Os Pataxó vêm com o grupo de pesquisa *Atxohã* organizando e recriando o léxico do *Patxohã* em encontros com professores (as) de cultura das distintas comunidades e escolas. Sobre a figura do (a) professor (a) de cultura, esta trata de mais um empreendimento pataxó na reorganização e reinvenção da “tradição”, sendo este legitimado em textos curriculares como personagem importante na “revitalização” da cultura pataxó, podendo ser lido como o (a) profissional responsável na escola pela reunião dos processos pedagógicos de aspeamento da cultura.

Em análises mais recentes, tenho pensado o processo de retomada linguística perseguido pelos Pataxó com o aporte da linguística *queer*, definida como o estudo que investiga:

[...] como pessoas que, por suas vivências sexuais e corporais, relegadas à zona de ininteligibilidade social, faziam uso estratégico de códigos linguísticos dissonantes na negociação de suas identidades e de sua existência cultural. Ou seja, as investigações tentavam explicar como esses indivíduos faziam uso de recursos linguísticos que, à primeira vista, não estariam autorizadas usar e como essa combinação de distintos códigos, registros, sotaques, léxicos etc. construía e (des) legitimava seu lugar social (BORBA, 2015, p. 93).

Embora a linguística *queer* tenha se preocupado até então, em como os falantes administram performances linguísticas, desafiando discursos de heteronormatividades (BORBA, 2015), julgo ser potente analisar as paisagens híbridas do *Patxohã* como constrangimentos às normalizações em torno das línguas indígenas, uma vez que estes *queerificam* paisagens linguísticas o tempo todo na (re) invenção de sua língua. Parece-me que os Pataxó entenderam como o dispositivo linguístico tem operado na construção de tradições étnicas no contexto indígena brasileiro, sendo sua (re) invenção somente possível em paisagens híbridas, o que de certa forma para o grupo não apresenta nenhum desconforto. Neste sentido, tenho lido tais experiências, dentro de uma leitura pós-estrutural e pós-colonial, como fluxos de paisagens e fluxos curriculares que podem contribuir na desconstrução de aparelhamentos culturais e linguísticos.

4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI)

“[...] toda política se constitui uma política desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos são, portanto, estruturações contingentes que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas.”

Lopes e Macedo, 2011, p. 272

O Brasil tem uma vasta produção curricular para a educação de indígenas, passando pelas experiências educacionais com os Jesuítas no Brasil Colônia e Império, pelos processos educativos dos Diretórios dos Índios no período Pombalino, até a educação para a civilidade nacional na Primeira República. Contudo, nessa discussão estarei focando no que chamo de políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena a partir da década de 1990, por julgar que a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/1996 são marcos importantes na análise no que se nomeou como Educação Escolar Indígena. Não obstante, procurarei não seguir linearmente as construções de tais políticas, entendendo que os discursos nessas políticas estão circulando por diferentes paisagens em fronteiras e espaços-tempos, embora os textos políticos estejam datados.

Acerca do conceito política estarei dialogando com as proposições do Rizvi e Lingard (2010), pontuada como:

A política expressa um padrão de decisões no contexto de outras decisões tomadas pelos atores políticos em nome das instituições do Estado, a partir de posições de autoridade. Assim, as políticas são normativas e expressam ambos os termos e significados destinados a guiar as ações e as condutas das pessoas. Por último, a política se refere a coisas que em princípio se podem conseguir para questões sobre os que se podem exercer autoridade (RIZVI & LINGARD, 2010, p. 27).

O diálogo com os autores acerca da política entrelaçada em decisões no contexto de outras decisões será aqui ampliado com o uso do ciclo de políticas de Ball (2001), por entender que este colabora no deslocamento da perspectiva estadocêntrica, rompendo com o binarismo de que há alguém que cria e outro que executa as políticas. Neste caminho, os textos e documentos políticos aqui apresentados são tomados numa perspectiva cíclica, compreendendo que discursos e textos podem circular entre diferentes contextos (contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática). Vale ainda dizer que as políticas são também tomadas aqui como paisagens imaginadas e fictícias acordadas em diferentes gramáticas na produção de sentidos voláteis. Para Rizvi e Lingard (2010), “[...] as políticas não só se encontram nos discursos, mas também nos imaginários que determinam os pensamentos sobre

como poderiam ser as coisas se forem diferentes do que são agora. Assim como as políticas dirigem e guiam a prática para uma situação normativa em particular” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Neste sentido,

[...] o conceito de autoridade baseado na natureza de um Estado institucional, territorial e centralizado, não se pode segurar sem um consenso popular. Requer o conceito imaginário e coletivo que tem as pessoas acerca da natureza e âmbito da autoridade política e exige seu consentimento para considerar as formações nacionais como inevitáveis, naturais, unidas territorialmente e completamente legítimas.” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 37)

É neste contexto que as políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena entram em cena a partir da Constituição Federal de 1988, assinando retóricas de imaginários nacionais voltados à emancipação do indígena por meio de uma “educação bilíngue/multilíngue intercultural”, “currículos específicos e diferenciados”. No entanto, “[...] a globalização tem desestabilizado esta presunção e tem determinado as condições para a reconstituição tanto da nação como do estado (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 37). Nesta remodelagem, “[...] o contexto dos textos políticos se encontram em multiníveis, em termos escalares, no local, nacional e global [...] Isto indica que a política é multidimensional, multinível, e tem lugar em múltiplos lugares” (RIZVI & LINGARD, 2010, p. 39).

4.1 Paisagens de promessas emancipatórias nas Políticas Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

No que se refere aos textos políticos para a EEI no Brasil, a LDB 9.394/1996 traz a oferta da Educação Escolar Indígena bilíngue/multilíngue intercultural aos povos indígenas, colocando como objetivos nos Incisos I e II do Artigo 78:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a **recuperação de suas memórias históricas**; a **reafirmação de suas identidades étnicas**, a valorização de suas línguas e ciências;
- II –garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Grifo nosso).

A LDB 9.394/1996 traz no Capítulo II- Da Educação Básica, Seção III - Do Ensino Fundamental, Artigo 32º, Inciso IV, § 3º que: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Num trato mais específico, a Lei 9394/96 regula no Título VIII – Das Disposições Gerais nos seguintes artigos:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a **recuperação de suas memórias históricas**; a **reafirmação de suas identidades étnicas**; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não -índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos

Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio - culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Grifo nosso).

A LDB 9394/96 como um dos primeiros documentos da política educacional brasileira oficial a tratar da EEI, apresenta-se numa abordagem multiculturalista crítica humanista, tendo a interculturalidade como projeto de conscientização, empoderamento e emancipação dos indígenas. As partes que se apresentam grifadas no texto mostram como o documento cultiva a produção de uma cultura aspeada, que se dá na eleição de repertórios culturais, coadunando naquilo apontando por Grünewald (1999) com os Pataxó.

Para Grünewald (1999), na tentativa de ocupar um lugar determinado no quadro geral da sociedade brasileira, afirmando-se como indígenas do descobrimento, “[...] os Pataxó criaram uma série de novos elementos tradicionais que passa a destacá-los em sua especificidade, através até mesmo de um trabalho de ensino das tradições e da cultura pataxó em escolas, visando que eles se especializem neles mesmos” (GRÜNEWALD, 1999, p. 188). Os empreendimentos em que os Pataxó acionam a “cultura com aspas” para negociar com as distintas redes que os circundam, podem ser pensados naquilo que é proposto por Soares-Pinto (2014) quando os indígenas são convidados a “virar índio”, sendo essa “[...] uma maneira ligeiramente diferente de frasear as operações pelas quais os indígenas são convidados a representar (ou apresentar) sua cultura para os outros povos, incluindo aí os brancos, e, igualmente, para si mesmos” (SOARES-PINTO, 2014, p. 259). Nesta análise, “virar índio” responde a [...] movimentos de aspeamentos da cultura sem perder de vista que eles se referem a coletivos que estão, desde sempre, mas não da mesma maneira, virando indígenas” (SOARES-PINTO, 2014, p. 259).

No texto as disputas discursivas parecem estar em harmonia, o que um olhar mais ingênuo poderia dizer que após a Constituição de 1988 o Brasil resolveu se abrir para relações mais respeitadas com os indígenas, dando-os autonomia na efetivação de sua educação escolar. Não obstante, “[...] a maioria dos textos políticos tem caráter heteroglóssico, ou seja, textos políticos muitas vezes procuram vincular-se entre si e acima dos interesses e valores enfrentados” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 29). Ao mesmo tempo que as políticas geralmente buscam representar seu futuro imaginado ou desejado como um interesse público, ou que representa um bem público, estas mascaram os interesses que realmente representam (RIZVI & LINGARD, 2010). Nos textos em torno de uma Política Nacional para a Educação Escolar Indígena, ONG’s, igrejas, indígenas, antropólogos e outros indigenistas disputam a fixação dos seus discursos, tendo grande apelo a promessa emancipatória, vinda de acúmulos em atividades organizadas por esses grupos “[...] nascidos da teologia da libertação, engajados nas lutas pelos direitos sociais, na esteira já lançada em escala mais ampla pela “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire e pela também nascente educação popular, em especial no Movimento de Educação de Base” (MONTE, 2000, p. 125).

4.2 O Projeto Intercultural como promessa emancipatória

As discussões apontadas na LDB 9.394/96 no campo do multiculturalismo e da interculturalidade já tinham sido encaminhadas nos Estados Unidos no diálogo com os indígenas, a partir do Relatório Merian em 1928, tendo início a preocupação em construir uma educação intercultural com princípios de valorização das culturas indígenas, com cursos para professores pautados na interculturalidade, entendida como a troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas. Contudo, tais iniciativas não tiveram muito êxito, voltando esta discussão com o Relatório Kennedy, em 1969. Somente na década de 1970, com a pressão dos movimentos étnicos por direitos civis norte-americanos, este projeto de educação passou a ser efetivado.²⁸

Na América Latina, o México foi o primeiro país a oficializar a interculturalidade em seus programas educativos para indígenas, em parceria com a instituição missionária norte-americana *Summer Institute of Linguistics* (SIL). No entanto, foi somente a partir da década de 1990 que a perspectiva de trabalhos educativos interculturais com os indígenas mexicanos se desvencilhou do ideal de homogeneidade e civilização. As mudanças vieram pela reforma da Constituição em 1992, incluindo no Artigo 4º a definição do país como multicultural e

²⁸ O Relatório Merian originou-se de uma pesquisa sobre o estado dos grupos indígenas nos Estados Unidos; o mesmo trouxe ao público americano a vida precária em que se encontrava a população indígena, principalmente em termos de saúde e educação. O Relatório Kennedy, consiste numa reatualização do Relatório Merian, tendo atuação na política do órgão indigenista norte-americano a partir de 1969.

plurilíngue, desencadeando em 1997 a substituição da política de Educação Bilíngue Bicultural para Educação Intercultural Bilíngue, criando-se em 2001 a Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngue, e estabelecendo a educação intercultural para toda população mexicana, e a educação específica para os indígenas em todos os níveis educativos (SCHMELKES, 2007).

Outros países da América Latina passaram a desenvolver políticas educativas com currículos lidos como interculturais, como o Peru que legisla em 1989 a Política de Educação Bilíngue Intercultural do país, tendo um forte direcionamento para a questão linguística, promulgando em 1991 a Política Nacional de Educação Intercultural e Educação Bilíngue Intercultural, definindo a educação de todos os peruanos como intercultural, sejam eles indígenas ou não (CASTILLO & MALLET, 1997). Fidel Tubino (2005) tem feito críticas referentes à institucionalização da interculturalidade no Peru. Para o autor, há uma interculturalidade normativa (formulada por filósofos e educadores), “[...] que se expressa como discurso que pretende reger um dever ser, neste caso, educativo oficial – dois modos de interculturalismo: o funcional e o crítico” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo oficial seria o preenchimento discursivo dado pelo estado em suas legislações, não havendo uma discussão das redes de poderes e das desigualdades entre os povos, estando longe da interculturalidade demandada pelos movimentos sociais a partir da década de 1970. Nesta discussão, o interculturalismo oficial, “ao mesmo tempo, não leva em conta a injustiça distributiva, que é a outra cara da injustiça cultural [substituindo], assim, o discurso da pobreza por aquele sobre cultura” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo crítico, ao contrário, se debruçaria às causas da injustiça cultural, criando dispositivos descolonizantes para detê-los e superá-los, aproximando-se às demandas dos movimentos étnicos.

No Chile, onde se reconhece oito etnias em seu território (*mapuche, aymara, rapa nui* ou *pasqüense, likan antay, quechua, colla, kawashkar* ou *alacalufe* e *yamana* ou *yagán*), o Programa de Educação Intercultural Bilíngue foi criado em 1996 pelo Ministério da Educação, desenvolvendo paralelamente a política afirmativa de concessão de bolsas a estudantes da educação básica, média e superior, a fim de diminuir o abandono escolar e a repetência (CASTRO, 2007). No Equador, a política educativa intercultural foi uma das primeiras a se consolidar, após o México, tendo a Educação Intercultural Bilíngue um sistema paralelo ao ensino regular. Neste país, Walsh (2008) vem sinalizando a necessidade de compreender a interculturalidade nas diferentes vozes que a tem preenchido. Para tanto, a mesma propõe a construção de uma interculturalidade crítica decolonial, na superação do “interculturalismo oficial”.

Na Argentina, a Educação Intercultural Bilíngue está em fase de implantação, havendo críticas da escola indígena como um microcosmo colonial diante da falta de autonomia que os

indígenas têm com suas escolas. Em países como Colômbia, Guatemala, Costa Rica e Panamá, a Educação Intercultural Bilíngue é gestada por programas nacionais e regionais; são países onde a política ainda não está bem consolidada, tendo dificuldades com comunidades distantes, chegando a não atender todos os indígenas. Na Argentina, Paraguai, Costa Rica e Panamá, só há projetos voltados para algumas comunidades em particular. Bolívia e Nicarágua se dispõem a atender todos que falam o idioma nativo, não conseguindo a Bolívia, por falta de apoio (LÓPEZ; SICHRA, 2007).

Fazendo um balanço acerca da Política Educativa Intercultural na América Latina, López e Sichra (2007) acenam a necessidade de se retomar o sentido político que nasceu a Educação Intercultural Bilíngue, em resposta às tentativas de homogeneização das “políticas liberais de reconhecimento da multiculturalidade naquilo que nos caracteriza como latino-americanos” (LÓPEZ; SICHRA, 2007, p. 116). Contudo, acredito que o caminho não seja este de retorno a um possível fundacionismo do significante. Talvez seja mais profícuo entender as redes discursivas que tem normatizado o significante intercultural, e as possíveis rasuras que tem oxigenado o mesmo, muitas vezes com posicionamentos de comunidades indígenas que não desejam elementos de sua cultura na escola ou quando criam enfrentamentos diante de conteúdos curriculares normatizados em nome de uma interculturalidade normatizada em trocas de repertórios culturais.

O interesse de trazer aqui, as experiências de outros países que assim como o Brasil, passam a aderir uma retórica de respeito às diferenças, lidas nos documentos como diversidade, caminha na direção de que nenhuma política está isolada.

Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Neste sentido, os discursos ultrapassam as possíveis fronteiras dos estados-nações, hibridizando-se em distintas gramáticas. Ainda neste diálogo, vale dizer que o discurso da interculturalidade como projeto para indígenas nos países latinos também responde a textos internacionais²⁹, como as convenções da OIT, que já foram e ainda serão tratadas neste texto. Sobre essa questão, Monte (2000) pontua:

Meta das políticas públicas educacionais em 16 países latino-americanos, parte dos direitos sociais das suas Constituições Federais, tema das Declarações e Convênios

²⁹ Bastos Lopes (2011) chama atenção para os textos da Igreja Católica, como “as posições surgidas no II Concílio Vaticano, durante os anos 1960-1965, corroboradas nas Conferências Gerais do Episcopado Latino Americano de Medellín (1968) e Puebla (1969), [onde] realizaram revisões na postura da Igreja Católica, incluindo o índio em seus documentos revisionários” (BASTOS LOPES, 2011, p. 58)

dos organismos internacionais, a educação para os povos indígenas não pode mais ser ignorada [...] O processo de globalização da EIB [Educação Intercultural Bilíngue] estaria marcado por um crescimento da uniformidade e coerência aparente do seu conceito não só entre os países latino-americanos, mas entre os diferentes atores e grupos sociais que hoje falam em seu nome. Organizações não governamentais de cunho laico ou religioso, movimentos indígenas e órgãos de estado, de diversas posições e perspectivas políticas, pronunciam discursos similares sobre a educação requerida. Convivem, nas interações entre órgãos de Estados e organizações indígenas, modelos educativos de corte neoliberal com modelos críticos de resistência e emancipação que não são compatíveis (MONTE, 2000, p. 118).

A partir da fala de Monte (2000) percebemos que distintos discursos se encontram no projeto intercultural, desde perspectivas neoliberais a críticas. Os alinhamentos de tais discursos se deram mediante de negociações entre agências e órgãos internacionais, marcando condições para financiamentos internacionais e incentivos comerciais.

As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América. Ajudaram na defesa da manutenção e revitalização lingüística e cultural das sociedades indígenas, a ser propiciada também pela escola, dentro dos estados multiculturais, conceituados em nossos dias em seus diversos matizes, dos marcos mais liberais aos mais pluralistas. Contribuíram, assim, para a fragilização do paradigma da educação indígena como meio legítimo para a integração e a assimilação do índio à sociedade nacional, materializada pela doutrina do bilingüismo e biculturalismo, executada até hoje em alguns países em suspeitosa cooperação com agências missionárias americanas (MONTE, 2000, p. 120).

Tais acordos parecem estar abalados, tendo em vista o retorno da política indígena brasileira voltada à integração e assimilação de comunidades indígenas no atual governo. Algumas mudanças já foram implementadas como a extinção da SECADI, que teve protagonismo na difusão do projeto intercultural na Educação Escolar Indígena. No lugar da secretaria foi criada uma subpasta, que tem como nome “Modalidades Especializadas”, onde a Educação Escolar Indígena está alocada. Ao que tudo indica, a interculturalidade reiterada pelo governo bolsonarista será marcada com viés neoliberal, assombrada pelos fantasmas integracionistas e assimilacionistas que inauguraram as primeiras décadas do século XX da república brasileira.³⁰

Nestas hibridizações discursivas que não estão alocadas e fixas em momentos históricos, mas circulam, negociam e se recontextualizam, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 87, institui a “Década da Educação”, estabelecendo que a união deverá encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para esta década, que se iniciou em 1997. Sendo assim, em 9 de janeiro de 2001, é instituído o PNE, Lei nº. 10.172/2001, que

³⁰ As mudanças aqui mencionadas estão presentes na Medida Provisória assinada pela presidente Jair Bolsonaro de nº 870/2019.

prevê a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas, criação de linhas de financiamento para a implementação das propostas de educação em áreas indígenas, prover de equipamentos as escolas indígenas com material didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. O PNE/2001 traz uma discussão sobre a Educação Escolar Indígena, iniciando com um diagnóstico acerca dessa modalidade no sistema educativo brasileiro, suas diretrizes e a elaboração de 21 objetivos e metas. O plano atribui aos Estados a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, assumindo dentre as metas, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria específica do magistério e programas continuados de formação sistemática do professorado indígena. Tais metas de profissionalização ainda não foram efetivadas, tendo poucos estados uma política pública de reconhecimento do magistério indígena.

O PNE/2014 nº 13.005 acrescenta algumas questões ao PNE anterior, das vinte metas apresentadas no documento, apenas cinco trazem grandes alterações. Entre elas a meta 1, que propõe universalizar até 2016 o acesso à Educação Infantil, e a creche com crianças até três anos em cinquenta por cento até 2024, fomentando esse atendimento em comunidades indígenas; a meta 3, que propõe a expansão de matrículas ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional às comunidades indígenas; a meta 4, que busca universalizar o acesso às pessoas de quatro a dezessete anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou dotação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas de recursos, sendo beneficiadas com a implantação dessas salas e formação continuada de professores as comunidades indígenas; meta 7, com fomento de melhoria da qualidade da educação em atendimento ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB); e a meta 15 que trata da formação aos profissionais da Educação Básica com acesso ao Ensino Superior, estando as comunidades indígenas contempladas com a oferta de licenciaturas específicas.

Do ponto de vista da política da Educação Escolar Indígena, percebe-se alterações no âmbito da oferta em outros níveis e modalidades educativas, como a Educação Infantil, o Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Especial Inclusiva. Observa-se ainda, que os PNE's inserem todo um plano econômico no financiamento da Educação Escolar Indígena. Para Rizvi e Lingard (2010), as políticas educativas interagem com as políticas de outros campos, sendo na atualidade, a melhor política econômica, necessária para garantir a competitividade da economia nacional. Acerca dessas redes em políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, Tomé (2016) traz as seguintes redes construídas no âmbito brasileiro em torno da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

Com foco nas demandas dos povos indígenas – educação bilíngue e intercultural, formação de formadores, reconhecimento de direitos sociais etc. –, os quatro volumes

de livros paradidáticos sobre indígenas, que constituem, pois, a Série *Via dos saberes* da Coleção *Educação Para Todos*, estão também entre os materiais disponíveis e registram a relação em redes de políticas. A série conta com a participação de agentes públicos e privados, cujos nomes estão impressos em sua capa; além disso, nas capas de rosto, os nomes dos parceiros estão somados ao nome próprio de quem assina cada livro. Essa série é desenvolvida pelo Projeto *Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil/LACED* - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional – UFRJ. A produção é constituída da parceria entre a Fundação Ford, a então Secad e a Unesco. A Fundação Ford, como agente privado, se responsabiliza pelo seu financiamento, através do seu fundo de investimento *Pathways to Higher Education Initiative* – PHE. Através de tal fundo, financia projetos para estudantes indígenas do Brasil, do Chile, do México e do Peru e tem por objetivo fortalecer instituições educacionais na oferta de formação em nível de graduação a estudantes selecionados para o *International Fellowships Program* – IFP (Programa Internacional de Bolsas de Estudo – IFP), revendo suas estruturas, metas e rotinas de atuação na América Latina (TOMÉ, 2016, p. 192-193)

Esta economização em redes políticas educativas também tem experimentado um impulso das medidas comparativas válidas e confiáveis dos resultados educacionais, para que uma nação possa ver onde se assenta o campo global comparativo e oferecer certa competitividade econômica global potencial (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 42). Vale evidenciar que estes processos de economização, discussão e regulação da Educação Escolar Indígena não estão descoladas das comunidades indígenas. Longe desta ser uma análise *top down* ou *down top*, torna-se importante registrar os discursos dos (as) indígenas que também colaboram na fixação destas propostas, como veremos a seguir no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

4.3 O RCNEI como primeira tentativa de centralização curricular intercultural para as escolas indígenas

Os (as) professores (as) de mais de uma dezena de etnias se reuniram em 1994 na cidade de Manaus para refletirem acerca da Educação Escolar Indígena, elaborando a Declaração de Princípios da Educação Escolar Indígena, um texto com as assinaturas de vários povos que serviu por muito tempo para fixar sentidos do que seria uma EEI, culminando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998.

O contexto de produção do RCNEI se deu no Comitê de Educação Escolar Indígena, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil, ONG's e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). O RCNEI se encontra organizado numa primeira parte trazendo os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos da Educação Escolar Indígena; e na segunda parte que trata da prática pedagógica dos (as)

professores (as), possibilidades de trabalho nas disciplinas: Línguas, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física. E os seis Temas Transversais: 1) Terra e conservação da biodiversidade; 2) Autossustentação; 3) Direitos, lutas e movimentos; 4) Ética; 5) Pluralidade cultural; 6) Saúde e Educação.

O RCNEI projeta a Educação Escolar Indígena numa ideia de currículo nacional para as escolas indígenas, no entanto, não ganhou muita ressonância e amplitude nas comunidades indígenas, como já era esperado, uma vez que é impossível um centramento curricular sem escapes. Meu primeiro contato de estranhamento com o RCNEI se deu em 2008, quando fui contactado pela Diretoria Regional de Ensino (DIREC) de Teixeira de Freitas- Bahia, solicitando que eu desse uma formação sobre práticas de alfabetização e letramento para professores (as) pataxó na jornada pedagógica, que ocorreu na aldeia Águas Belas. Entre meus estudos sobre a Educação Escolar Indígena, o RCNEI se apresentava como um documento basilar para se pautar a formação de professores (as), qual foi meu espanto ao saber que as escolas pataxó estavam construindo seus currículos, sendo que algumas nem mesmo sabiam da existência do RCNEI. Procurei saber porque um documento com tentativas de centramento curricular como o RCNEI, depois de 10 anos, não tinha ressonância com os Pataxó, não obstante, ao contrário do que afirmavam os (as) professores (as) pataxó sobre o desconhecimento do RCNEI, caminhando pelas aldeias e escolas pataxó encontrei vários exemplares e cópias largadas com outros livros nas estantes. Neste sentido, não é que havia um desconhecimento, o que havia, era e é, um certo rechaçamento do documento. Ao conversar com professores (as) pataxó sobre o RCNEI, estes (as) colocaram que o documento traz, em sua maioria, experiências dos indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste e que pouco diz das experiências dos indígenas do Nordeste. Vale dizer, que nesse período, ainda na primeira década do século XXI, os preconceitos que passavam os indígenas do Nordeste em encontros nacionais das políticas indigenistas eram bem maiores do que os relatados hoje, o que justifica esse rechaçamento do RCNEI por não trazer empatia às questões dos indígenas do Nordeste.

No mesmo período, proposta semelhante de centramento curricular estava sendo discutida para as escolas não indígenas a partir do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Da mesma forma como os PCN's não conseguiram se manter como uma política curricular obrigatória, o RCNEI teve inicialmente um fôlego, sendo estimulado o uso nas escolas indígenas por parte de secretarias e ONG's, caindo no esquecimento com o passar do tempo.

4.4 A construção de uma identidade docente indígena como agente intercultural emancipador

A política de regulação da Educação Escolar Indígena a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer 14/99 que cria a categoria escola indígena, definindo os princípios e os fins:

A Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (PARECER 14/99, 1999, p. 10-11).

Acerca da competência para a EEI, o Parecer 14/99 define:

Dada a diversidade de situações, ao fato de que várias sociedades indígenas têm seu território sob a influência de mais de um município e de que várias escolas indígenas, embora localizadas fisicamente em um município, estão mais próximas ou são atendidas por outro município, será mais adequado que as escolas indígenas sejam inseridas nos sistemas estaduais que se tornaram responsáveis pela execução das políticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, podendo, em casos específicos, ter o apoio de municípios e de outras entidades já existentes. À União cabe a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena nos dispositivos da Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), já que uma grande parcela dessas escolas não goza dos direitos previstos nesta lei (PARECER 14/99, 1999, p. 12).

A gestão compartilhada proposta pela legislação não tem sido de fácil diálogo com estados e municípios. Inúmeros têm sido os conflitos no oferecimento da educação escolar para os indígenas. No Território Kaí – Pequi por exemplo, as escolas são todas de competência do estado da Bahia, tendo os Pataxó dificuldades no relacionamento com a prefeitura municipal do Prado, o que já não é grande questão para os Pataxó de Porto Seguro, que têm a assistência da prefeitura deste município, com concurso próprio para o magistério indígena. Num caso distinto, os Tupinikim e os Guarani do Norte do Espírito Santo, que têm suas escolas gestadas pelo município de Aracruz, solicitam há anos a efetivação do Ensino Médio pelo estado do Espírito Santo, não tendo êxito até então.

Além das questões acima, o Parecer 14/99 trata da formação do (a) professor (a) indígena, do currículo da escola e sua flexibilização, questões normatizadas na Resolução nº. 3/99 do CNE, em 17 de novembro de 1999, fixando diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Para tanto, a Resolução nº. 3/99 resolve:

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e

ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I –sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV –a organização escolar própria

No que se refere à formação de professores indígenas, a Resolução 3/99 regula:

Art. 6º -A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Art. 7º -Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os textos citados acima, que tratam da formação de professores (as) indígenas, abriram espaços para as Licenciaturas Interculturais Indígenas, também chamadas de Terceiro Grau Indígena, que são destinadas à formação de professores (as) indígenas, sendo reservadas apenas para estudantes indígenas, a partir da configuração étnica dos Territórios Etnoeducacionais. Dentre as primeiras experiências, estão: Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, pioneira neste processo, inclusive formando indígenas de outras regiões; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2003; Universidade Estadual de São Paulo (USP), em 2003; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também atende o Povo Pataxó localizado no Extremo Sul da Bahia, em 2009; Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2009; entre outras. No Nordeste, as experiências pilotos são da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009; Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2009; Instituto Federal da Bahia (IFBA), em 2010; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em 2010 e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2015.

No diálogo com outros textos políticos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é ratificada pelo Brasil em junho de 2003. Nos artigos 26º, 27º e 31º, a Convenção afirma que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados, a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Vejamos:

Art. 26º - Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.

Art. 27º - 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais; 2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade; 3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.

Art. 31º - Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

A circularidade dos textos entre os contextos implica uma intertextualidade entre os mesmos. Para Rizvi e Lingard (2010) “a intertextualidade se refere à remissão específica e explícita a outros textos políticos, embora também a referência implícita de outros textos no uso repetido das palavras, frases e conceitos” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Segundo os autores, observa-se “[...] a mudança de papel das organizações internacionais e a emergência de um espaço co-mensurado de medida educativa ligada ao ‘estabelecimento de normas multilaterais’ e aos processos de ‘responsabilidade mútua’ (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Deste modo, o ato de ratificar uma convenção pode ser lido como uma tentativa fixar uma discursividade já enunciada, não estando quem ratifica fora do contexto de produção do texto ratificado.

O Parecer CNE/CEB Nº. 13/2012, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, sendo construído entre distintos contextos de produção e liderado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), instituída pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010. O que culmina na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trazendo em seu Parágrafo Único: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. A Resolução nº 5/2012 traz em seu Título II- Dos Princípios da Educação Escolar Indígena os seguintes artigos:

Art.- 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não - indígenas.

Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art.- 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros lingüísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. -5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino -aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático- pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art - 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico- culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (grifo nosso).

Nota-se nos grifos da citação acima, um direcionamento para a Educação Escolar Indígena vinculado a um projeto de aspeamento da cultura, não sendo este o desejo de muitas escolas indígenas. Há escolas indígenas que desejam tão somente trabalhar os conhecimentos ditos ocidentais, por acreditarem que os aspectos da tradição já são trabalhados comunitariamente. Escolas inclusive, que muitas vezes inserem essa “cota” da tradição em seus currículos para justificarem a política educacional específica, intercultural e diferenciada, agradando pesquisadores e técnicos indigenistas.

Na escola Pataxó, por exemplo, o lugar do (a) professor (a) de cultura é destinado a inserir elementos da “cultura” no currículo, aquele (a) que transmitirá o “conhecimento poderoso nativo”, gerando pertencimento cultural, consciência e emancipação. Aos demais professores e às demais professoras, a todo momento é exigido por parte de coordenadores

pedagógicos, que interculturalizem o conhecimento de suas disciplinas com a cultura, não sendo o trabalho com a “cultura” uma obrigação apenas do (a) professor (a) de cultura, discurso frequente nas reuniões das escolas indígenas Pataxó.

A centralidade do território novamente é pautada, vindo a culminar na construção dos territórios etnoeducacionais já abordados neste texto. Acerca do parágrafo único e o artigo 5º grifados, as escolas indígenas têm enfrentado dificuldades, como por exemplo na efetivação da Educação Infantil, não vista com bons olhos na educação de indígenas.

Há alguns anos que a Educação Infantil entre indígenas tem me despertado o interesse de análise. Um dos meus primeiros trabalhos com a questão foi em 2012, onde fui convidado por uma antropóloga a compor a equipe na produção de um relatório que iria subsidiar a demanda pela construção de uma creche na aldeia dos Kariri-Xocó, no município de Porto Real do Colégio – AL. A aldeia já tinha a Educação Infantil com atendimento às crianças de quatro e cinco anos, e solicitava a creche. Passei uma semana na aldeia conversando com mães, pais, crianças, avós e avôs, bem como o Pajé da aldeia e outras lideranças. A solicitação dos Kariri-Xocó estava clara: as mães solicitavam a creche com a justificativa que trabalhavam como domésticas e diaristas nas casas no município de Porto Real do Colégio e precisavam deixar as crianças em algum lugar, tendo em vista que as casas dos avós estavam cheias de crianças, não tendo esses (as) saúde para cuidar do número extenso de crianças que estavam ficando. Outras que não trabalhavam na cidade, argumentavam que precisavam da creche para poderem estudar, uma vez que seus maridos não autorizavam elas a frequentarem o ensino noturno, devido às fofocas sobre traições que se espalhavam na aldeia. Vale dizer que muitos dos homens kariri-xocó, passam seis meses fora da aldeia, trabalhando no corte da cana, inclusive em outros estados como São Paulo. No final, o relatório pedagógico foi anexado ao relatório antropológico, sendo encaminhado pela comunidade ao município de Porto Real do Colégio e à Secretaria do Estado de Educação de Alagoas.

Com os Guarani e Tupinikim tenho acompanhado as reivindicações de mães guarani que demandam a Educação Infantil em suas comunidades, tendo encontrado dificuldades na efetivação, diferente dos Tupinikim, povo com quem dividem território, que têm a Educação Infantil com creche, o que causa questionamento entre os Guarani. Sandra Benites, que possui casa numa das aldeias guarani e que tem feito reflexões sobre etnofeminismo guarani, pontuou em certa ocasião, antes do ano letivo começar, que as mães tinham a procurado porque queriam colocar seus filhos menores na escola, no entanto, quando ela foi expor o desejo das mães encontrara dificuldades, sendo uma delas a de que os (as) pesquisadores (as) que circulavam na aldeia não concordavam com a Educação Infantil entre os Guarani. Percebe-se em tal questão

entre os dois povos, uma preocupação de “preservar” culturalmente as tradições, inclusive a língua guarani, acreditando-se que a efetivação da Educação Infantil poderia promover uma perda cultural, o que nos faz voltar ao “espectro das perdas culturais” nas questões indígenas, já abordado nesta escrita. O que para os Tupinikim não se apresenta como um problema, não tendo estes mais a língua Tupi (que se encontra em revitalização) como língua materna, sendo tidos como misturados. Acerca desta questão, a diretora da creche tupinikim me colocou que é com frequência criticada em encontros nacionais de Educação Escolar Indígena, devido a inserção da Educação Infantil na aldeia.

Sobre a organização das escolas indígenas, já pontuei numa outra reflexão (TEAO; SILVA; BENITES, 2016) sobre a escola dos Guarani Mbyá no Espírito Santo:

Os (des)encontros da escola perpassam ainda a anulação das técnicas corporais que constroem o “jeito de ser” Guarani. Por técnicas corporais se entende “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. A escola nas aldeias guarani do ES vem atuando neste sentido, a partir de técnicas de ajustamento dos corpos que se materializam desde o controle dos tempos pelo relógio de ponto digital, até a disposição do quadriculamento em que se organiza a sala de aula, bem como o cerceamento da sociabilidade do “comer junto” entre as crianças que não estão matriculadas na escola durante a merenda. Há de se explicar aqui que a proibição das crianças não matriculadas de merendarem com seus irmãos e amigos se deve ao fato da merenda ir calculada num percentual de grama para cada aluno por dia, o que vai contra o *jopói*³¹ (TEAO; SILVA; BENITES, 2016, p. 188).

No que se referem às demais questões abordadas, as escolas ainda encontram dificuldades na produção de materiais didáticos, sendo que estes têm atrelados sua produção aos cursos de formação de professores (as) como o Magistério Indígena – Nível Médio, cursos de licenciaturas interculturais, e a agora mais recente, ao projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, criado pela Portaria nº. 98 de 06 de dezembro de 2013. O Ação Saberes Indígenas na Escola se apresenta com os seguintes objetivos:

Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

³¹ Sua etimologia se compõe de três elementos: *jo*, partícula de reciprocidade, *po*, mão; *i*, abrir: mãos abertas um para o outro, mutuamente. Há muita vida e muita história neste *jopói*, que define um modo de estar no mundo e uma cultura, na qual a distribuição e intercâmbio de bens se faz somente de uma maneira justa, mas também digna, livre e alegre. Nele se é mais feliz dando que recebendo. Convidar e dar de comer e beber ao convidado é o centro da festa guarani.

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No que trata da formação continuada de professores (as) indígenas propõe:

Art. 3º A formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão, junto às instituições de ensino superior (IES), como partícipes na ação Saberes Indígenas na Escola, conforme disposição constante do artigo 1º desta Portaria, a fim de que trabalhem em regime de efetiva colaboração.

Art. 4º A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos:

I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;

II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;

III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e

IV - conhecimentos e artes verbais indígenas.

Art. 5º A formação continuada será realizada de modo presencial, obedecendo à seguinte carga horária:

I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclases, para os professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de estudos; e
II - 180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores das turmas de estudantes das escolas indígenas.

§1º A formação continuada ofertada pelas IES será direcionada a professores orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas.

§ 2º Na organização das cargas horárias definidas nos incisos I e II deste artigo, deverão ser considerados os tempos destinados à investigação, experimentação e produção de materiais específicos.

Art. 6º O MEC, por intermédio do FNDE, concederá, nos termos da Lei no 12.801, de 24 de abril 2013, bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada dos professores indígenas que atuam nos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas.

No projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, tenho trabalhado desde 2014, quando entrei como formador não indígena, tendo como atribuição trabalhar a formação continuada de professores (as) guarani e tupinikim. Desde que entrei no doutorado, passei à função de assessor pedagógico, promovendo formações pontuais e assessorando a produção de materiais didáticos. O Ação Saberes Indígenas na Escola nasceu como alternativa ao Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em contextos indígenas, e observa-se que o projeto de interculturalidade está atrelado à sua concepção, tendo a produção curricular uma forte vinculação às disciplinas específicas e à produção de materiais didáticos, numa ideia de que

estes construiriam currículos diferenciados e interculturais, colaborando com uma “justiça curricular” (CONNELL, 2004)³², que conseqüentemente faria parte de uma justiça educativa.

Acerca destas questões, Gutiérrez (2014), que tem pesquisado a educação escolar indígena no contexto mexicano, vem apontando a ideia de um currículo intercultural direcionado a uma justiça educativa está muito ligada à Educação Básica, no que se parece um pouco com o contexto brasileiro, ao apresentar como foco no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola o público dos primeiros anos da Educação Básica. Gutiérrez (2014) coloca ainda a discussão sobre “[...] a centralidade da justiça curricular como eixo de refundação do sistema educativo mexicano” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 78). Nesta perspectiva, a justiça educativa no México tem se construído em meio à justiça curricular, vendo “o conteúdo da educação [como] fonte de injustiça para alguns alunos” e a interculturalidade como projeto de justiça para educação nacional de todos os (as) mexicanos (as) (GUTIÉRREZ, 2014, p. 72).

4.5 Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia

As primeiras escolas para indígenas que se tem notícias no estado da Bahia são datadas na década de 1940, ainda sob a gestão do SPI. Segundo Silva (2009), era uma educação escolar ofertada sem nenhuma preocupação com as diversas etnias espalhadas pelo território baiano. Em 1970, dá-se a escolarização do Povo Tuxá de Rodelas, seguindo com a contratação de algumas professoras pela FUNAI para trabalharem no Norte do estado com os Povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé e Tuxá, cabendo ressaltar que esta educação era ministrada por não-índios, marcada ainda pela ideologia assimilacionista (SILVA, 2014).

Somente na década de 1980 o Movimento Indígena baiano começa a se organizar, exigindo a incorporação de professores (as) indígenas em suas escolas. Contudo, na Bahia mesmo com Decreto Presidencial de nº 26, de 1991,

[...] os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do

³² Para Connell (2004), “A justiça curricular se refere às maneiras com que o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas, seus conhecimentos e identidades. Desta maneira, refere-se à justiça das relações sociais produzidas nos processos educativos e através dele” (CONNELL, 2004, p. 46).

aparelho administrativo do Estado e dos municípios. Entretanto, ao longo das décadas de 1990 e 2000, criou-se na Bahia uma legislação sobre as escolas indígenas, pautadas nas leis federais sobre o assunto (SILVA, 2013a, p. 127- 128).

É no início da primeira década do século XXI, que a Bahia adotará políticas para a Educação Escolar Indígena, criando-se a Coordenação de Educação Indígena no estado.

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia (FERREIRA, 2011, p. 31-32).

Neste contexto, o Decreto nº. 8.471/2003 cria a categoria de escola indígena no sistema estadual de ensino baiano, dialogando com a política nacional, tendo no final de 2003 quarenta e seis escolas indígenas em funcionamento. Neste caso, além de criar a categoria escola indígena em seu Artigo 1º, fica decretado:

Parágrafo Único - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Art. 2º - As atividades de gestão e docência da Escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.

Art. 3º - Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade, obedecendo aos seguintes critérios:

I Localização em terras habitadas por comunidades indígenas, respeitando-se suas estruturas sociais;

II Organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico).

Art. 4º - Os municípios que dispuserem de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado.

Art. 5º - As escolas que oferecem educação escolar aos povos indígenas devem se adequar às normas estabelecidas neste Decreto.

Vale dizer que grande parte dos (as) professores (as) indígenas são contratados (a) pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), modalidade de seleção pública para contratação de pessoas pelo prazo de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos. Geralmente é realizada uma seleção com provas e não sendo preenchidas as vagas, a contratação é feita pela Prestação de Serviços Temporários (PST). Os dois regimes de contratação configuram-se em vínculos precários, não recebendo o mesmo salário dos (as)

professores (as) concursados (as). O primeiro e único concurso realizado para magistério indígena na Bahia é de 2014, onde foram oferecidas 390 vagas, não sendo preenchidas todas as vagas por falta de aprovação dos candidatos no concurso. No Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê apenas uma professora é concursada.

O Parecer 002/2003 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) aprovou o curso de Magistério Indígena em Nível Médio, tendo um currículo voltado para a formação de professores (as) que estão atuando nas escolas indígenas do Estado da Bahia. O Magistério Indígena fez parte da política do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com orçamento do FNDE. O curso teve seu início em 2006, com a execução na época pela Coordenação de Educação Indígena e do Campo, pretendendo formar 108 professores (as) de nove etnias. Contudo, em 2007 a Coordenação Indígena foi desvinculada da Coordenação do Campo, respondendo pela execução do curso.

Pedagogicamente o curso se encontrava organizado com um total de 3.200 horas, que deveriam ser executadas num período de três anos. Desta forma, o curso estaria dividido em módulos presenciais de quarenta horas mensais, negociados de acordo com o calendário das escolas indígenas, tendo aulas e outras atividades presenciais, atividades não presenciais, os chamados estudos autônomos e pesquisas orientadas, ações em sala de aula nas aldeias, entre outras atividades pedagógicas. Os módulos presenciais aconteciam em Salvador, o que dificultava a presença dos (as) cursistas. Diante dos percalços encontrados, como atraso nos repasses dos recursos ao curso, dificuldade na contratação de professores (as) especializados (as) e burocracia nos processos licitatórios, o curso encerrou suas atividades somente em 2011.

A Resolução nº. 106/2004 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), vem estabelecendo diretrizes e procedimentos que organizam a Educação Escolar Indígena na Bahia. Em 2006, é aprovado em 15 de setembro o Plano Estadual de Educação da Bahia, sendo estabelecido diretrizes, metas e objetivos para a Educação Escolar Indígena para os dez próximos anos no Estado. Dentre alguns objetivos e metas do Plano Estadual de Educação está a ampliação de vagas nas escolas indígenas, implantação da educação profissional visando a autossustentação, construção de escolas obedecendo ao projeto arquitetônico de cada Povo Indígena, regulamentação e profissionalização a partir de concurso público do magistério indígena, com concurso diferenciado e criação da categoria de professor (a) indígena.

O Plano Estadual de Educação da Bahia é estabelecido, criando diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos dez anos, incluindo entre elas ações para as escolas indígenas. Sendo criada em 2007 a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do

Campo, o cargo de coordenadora fica com Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena³³, permanecendo até o ano de 2016. Atualmente o coordenador é o indígena Tupinambá José Carlos Magalhães, também eleito pelo Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) em 2017, conhecido com Carlinhos Tupinambá, doutorando em Antropologia Social pela UNB.

A Lei 18.629/2010, cria a carreira de professor (a) indígena no magistério estadual baiano, com abertura de concurso público e tendo como exigência de formação ter cursado o Magistério Indígena Nível Médio, ou ainda ter cursado o Ensino Médio regular em escola não indígena, mas estar matriculado no curso de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. A partir de então, os (as) professores (as) indígenas passaram a exigir a abertura de concurso público para o magistério indígena. Eis a fala de um professor durante a ocupação da sede da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: “Estamos há 13 anos trabalhando em serviço temporário, já tivemos várias negociações com o governo e nenhum concurso foi realizado. Recebemos em média 40% a menos que um professor comum com a mesma formação, o que é um absurdo”. A abertura do concurso para o magistério indígena só se deu no primeiro semestre de 2014, tendo poucas aprovações, ficando vagas ociosas. Os (as) professores (as) criticaram o modelo de prova, alegando que as especificidades das etnias não foram respeitadas, sendo exigido um conhecimento ocidental mascarado com conhecimentos de um índio genérico. Além da crítica à banca do concurso, os (as) professores (as) indígenas vêm protestando sobre a ausência de um plano de carreira, uma vez que foi aprovado a categoria professor indígena com a ausência de um plano de carreira com aumento salarial a partir da progressão por titulação e tempo de trabalho, diferentemente dos (as) professores (as) não indígenas no estado.

Atualmente uma das instâncias de reflexão da Educação Escolar Indígena na Bahia está sendo o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, em que se tem discutido as particularidades da educação escolar de cada etnia dentro do estado. A Bahia é o estado com maior concentração em população indígena do Nordeste, sendo também o estado nordestino com o maior número de etnias. As etnias que compõem o estado da Bahia são: Arikosé, Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Xacriabá, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tuxá, Truká, Tuxi, Xucuru- Karirí, Payayá e Tupã. Segundo dados da FUNAI –

³³ O Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) foi criado em 1999. É uma organização indígena sem fins lucrativos, sendo representada pelos Povos Indígenas da Bahia. É no FORUMEIBA que se discute a pauta da Educação Escolar Indígena no estado, sendo também a instância de discussão e indicação do coordenador estadual da EEI.

DF, a população indígena no estado da Bahia no ano de 2014 era de 22.186 indígenas em mais de 185 aldeias e 24 municípios, sendo os Pataxó a maior etnia da Bahia, estando com a população de 2.191 no município do Prado.

Dentro da política dos Territórios Etnoeducacionais a Bahia localiza-se no Território EtnoEducativo *Yby Yara*, que em Tupi significa “Donos da Terra”, abrangendo todos os Povos Indígenas que compõem o estado, havendo uma pactuação na gestão da Educação Escolar Indígena entre estado e municípios, a partir do plano de ação elaborado por lideranças indígenas, MEC, FUNAI, Universidades, Organizações Indígenas e Indigenistas, Secretarias Estadual e Municipais de educação. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2013), existem 59 escolas indígenas no estado, sendo 25 gestadas pelo sistema estadual, e 34 pelos sistemas municipais, com um total de 8.060 estudantes distribuídos nos seguintes níveis e modalidades: 34 na creche, 1.148 na Educação Infantil, 5.166 no Ensino Fundamental I e II, 825 no Ensino Médio, 860 na Educação de Jovens e Adultos e 50 na Educação Profissional.

4.5.1 A Formação de Professores (as) Indígenas na Bahia

Uma das pautas da Educação Escolar Indígena tem sido o acesso ao Ensino Superior, uma política de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas, e conforme vimos, presente numa das metas do PNE/2014. No estado da Bahia tem se dado a partir da política de afirmação das cotas nas Universidades Estaduais e Universidades Federais, nos cursos de Licenciaturas Interculturais e pela entrada em instituições particulares em nível presencial e na modalidade de Educação à Distância – EAD.

Analisando o acesso ao Ensino Superior de professores (as) Pataxó, Silva (2009, 2017) pontua que a política das cotas não tem atendido às necessidades dos povos indígenas da Bahia, tendo estes o desejo de uma Universidade ou um Campus Intercultural no Estado. A reivindicação se coloca dentro das dificuldades apresentadas no deslocamento de indígenas às instituições em outras cidades, ou muitas vezes pelo fato de que estas instituições não apresentam um diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais indígenas (SILVA, 2009, 2017). Para Silva, “a luta pela Universidade e/ou pelo Campus Intercultural torna-se então uma luta dos povos indígenas na Bahia, na concretização do primeiro Campus Intercultural Indígena de Ensino Superior do Nordeste” (SILVA, 2009, p. 52). A seguir, apresento as formas de acesso ao Ensino Superior pelos (as) professores (as) Pataxó, pontuando as Licenciaturas Interculturais indígenas e as Políticas de Ações Afirmativas com enfoque nas cotas étnicas.

4.5.1.1 As Licenciaturas Interculturais Indígenas

Com o intuito de formar professores (as) indígenas no Estado da Bahia, surgiram dois cursos no Ensino Superior: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e a Licenciatura Intercultural (LINTER). A LICEEI surge em atendimento às demandas dos Povos e Comunidades Indígenas da Bahia, respondendo o Edital de nº. 3 de 24 de junho de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁴, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O Projeto do Curso LICEEI/UNEB inclui cento e oito graduandos (as), divididos (as) em duas turmas; uma turma funcionando no Norte do Estado, no Departamento de Educação, no Campus da UNEB, em Paulo Afonso, a outra funcionando no Extremo Sul da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação Campus X, de Teixeira de Freitas. Esta última em atendimento às reivindicações dos (as) próprios (as) estudantes indígenas, membros dos povos e comunidades Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (SILVA; ANDRADE; ANDRADE, 2010). A LINTER do IFBA teve seu vestibular realizado em 2010, oferecendo oitenta vagas para a etnia de Porto Seguro (Pataxó) e municípios vizinhos (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá) nesta primeira turma, sendo o curso aberto para todas as etnias, com a etnicidade comprovada por documentos expedidos pela FUNAI e atestado do Cacique da aldeia à qual o inscrito pertence. O curso também tem o apoio financeiro do PROLIND, com a duração de quatro anos divididos em ciclos com estudos de conhecimentos indígenas e profissionais, bem como o estudo da língua indígena de sua etnia estando a oferecer em 2017 a sua segunda turma.

Um ponto observado enquanto estive na equipe técnica do curso de LICEEI da UNEB, foi a tentativa de controle no acesso ao curso por parte das comunidades indígenas. Durante o primeiro período, que aconteceu no Território Indígena Pataxó Kaí-Pequi, em Cumuruxatiba/Prado – Bahia, no primeiro semestre de 2011, a coordenação do curso recebeu denúncias por parte de alguns (mas) graduandos (as), segundo os quais existiam alunos (as) com documentos forjados para o acesso à matrícula, não sendo de fato indígenas. Depois de averiguações entre as partes e lideranças, ocorreram os afastamentos devidos.

³⁴ A SECAD foi criada pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, posteriormente o eixo inclusão se incorporou, passando a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Cabe aqui também mencionar a dinâmica da construção da LICEEI. A mesma é apontada pelo Movimento Indígena baiano como um curso construído pelas lideranças e comunidades. Nessa construção, há encontros com lideranças, graduandos (as) indígenas, professores (as) e coordenadores (as) dos polos para decisão dos componentes oferecidos a cada período e como será a dinâmica do tempo comunidade³⁵, entre outras questões. Ao caminhar pelas comunidades, especificamente nas escolas, é comum ouvir comparações entre o LICEEI oferecido pela UNEB e o LINTER pelo IFBA. Há um discurso de que o LICEEI tem uma construção intercultural de valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades, enquanto que na LINTER, estariam sendo mais valorizados os aspectos e os conteúdos da ciência ocidental.

4.5.1.2 As Políticas de Ações Afirmativas

As Políticas de Ações Afirmativas se originam de iniciativas ocorridas nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX. Segundo Moehlecke (2002), são políticas destinadas à garantia de direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena.

Desde a primeira experiência da política afirmativa a partir das cotas no Brasil, hoje com mais de uma década, em que se implantou a reserva de cotas para estudantes negros (as) como política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)³⁶, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)³⁷ e em Universidades Estaduais do Estado do Paraná³⁸, muitos foram os debates entre aqueles (as) que defendem tal iniciativa como critério de “reparação/inclusão” e aqueles (as) que acusam tal política de “racialista/excludente”.

Com a aprovação do PL 7200/2006, documento da então chamada “Reforma Universitária” do governo Lula, que dispõe em seu Artigo 45 que “as instituições federais de Ensino Superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de

³⁵ O tempo comunidade consiste no período em que os (as) estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo atividades de estudo e pesquisa do curso vinculadas às suas práticas comunitárias.

³⁶ As cotas foram instituídas no Estado do Rio de Janeiro mediante a Lei Estadual nº 3.708, sancionada em 09 de novembro de 2001, reservando 40% das vagas relativas aos cursos de graduação das Universidades Estaduais aos negros e pardos. A lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002, onde as instituições realizaram o vestibular no mesmo ano, para o ingresso em 2003.

³⁷ A UNEB pela Resolução Nº. 196/2002 do Conselho Universitário estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para população afrodescendente oriunda de escolas públicas para o preenchimento das vagas em cursos de graduação e pós-graduação.

³⁸ No Estado do Paraná, a Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 reserva 3 vagas para serem disputadas entre indígenas oriundos de aldeias paranaenses, nos vestibulares das Universidades Estaduais.

desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.” E no seu Artigo 46, Inciso I, a seguinte prescrição: “Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas”, outras universidades passaram a construir políticas afirmativas em diferentes regiões e estados brasileiros.

Nesta esteira de análise, a Política de Ações Afirmativas se encontrava inicialmente configurada da seguinte maneira em Universidades Estaduais e Federais no estado da Bahia, antes da chamada “Lei das Cotas”: A Universidade Federal da Bahia (UFBA) adotava em sua política de cotas 45% das vagas reservadas para estudantes do Ensino Médio de escola pública, sendo deste montante 2% para indígenas, 85% para autodeclarados (as) negros (as) ou pardos (as)³⁹, e o restante para os (as) demais candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Médio público. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) destinava 45% para o Ensino Médio público, sendo 2% para indígenas e 36% para negros (as). A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que também possui campus no estado da Bahia, especificamente no município de Juazeiro, não possuía política de cota racial, reservando 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. No que se refere às Universidades Estaduais, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) oferecia 50% das vagas para estudantes do Ensino Médio público, sendo 70% para negros (as) e 02 vagas para indígenas ou quilombolas em cada curso. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tinha reservado 50% das suas vagas para estudantes do Ensino Médio público, com 70% deste número para negros (as) e 2% em cada curso para indígenas. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tinha reservado 40% das suas vagas para afrodescendentes do Ensino Médio público e 5% para indígenas. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) designava 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, sendo 80% para negros (as) e 5% para indígenas. Dentro das Universidades Estaduais baianas, a UEFS é a que vem apresentando uma das mais efetivas políticas de permanência de estudantes quilombolas e indígenas, possuindo residência estudantil específica para indígenas e quilombolas, com auxílios de bolsas de assistência estudantil (SILVA, 2014, 2017).

Além das Universidades apresentadas acima, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), já destinava 50% de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e outras etnias. Além deste recorte, o IFBA tem reservado parte de

³⁹ O uso das categorias “negro” e “afrodescendentes” estão no texto conforme a adoção nos documentos de cada Universidade e Instituto analisado.

suas vagas ao Plano Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica (PARFOR) em cursos de licenciaturas e às pessoas com deficiência. Com a Lei de Cotas nº. 12.711/2012, regulamentada pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 11 de outubro de 2012, as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais tiveram que reservar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas.

Neste sentido, mesmo com os cursos de licenciaturas ditos “específicos e diferenciados”, observo entre os (as) professores (as) indígenas uma procura por cursos regulares não indígenas, não sendo estes muitas vezes acessados a partir das cotas. A procura tem se dado muitas vezes com o argumento de que o curso regular não indígena permite o trânsito entre as escolas indígenas e não indígenas, tendo desta forma, mais opções e chances de ser empregado. Tenho observado essa dinâmica também com os Tupinikim, que decidem muitas vezes abandonar o curso de licenciatura intercultural indígena para ficar com o curso superior não indígena. Vale dizer que o abandono não se dá por descrédito às licenciaturas indígenas, pelo contrário, percebo que os Pataxó e os Tupinikim valoram esses cursos como “revitalizadores” da “tradição”, no entanto, as paisagens que tem sido compostas por estas etnias tem sido atravessadas por ocupações trabalhistas, tendo estes diante da espoliação dos territórios e outras configurações, a necessidade de atuar também nas escolas não indígenas. Neste mesmo cenário, professores (as) indígenas já habilitados (as) no ensino superior não indígena estão fazendo a licenciatura intercultural, justificando que a qualquer momento os sistemas educativos poderão exigir a licenciatura intercultural para atuar nas escolas indígenas.

5 E SE AS FICÇÕES FOSSEM OUTRAS?

“A negação escrupulosa do elemento fictício não é um critério de verdade, visto que o próprio conceito de verdade é incerto e sua definição integra elementos díspares e até contraditórios”.

Saer, 2012, p. 2

Ao chegar neste capítulo, posso dizer que esta tese está enredada em uma série de ficções que venho enunciando durante os quatro anos de doutorado e nas que venho construindo ao longo da vida. A ideia de ficção aqui apresentada não remete a uma não existência ou a uma fuga da realidade. Para Saer (2009):

[...] não se escreve ficções para se esquivar, por imaturidade ou irresponsabilidade, dos rigores que o tratamento da “verdade” exige, mas justamente para pôr em evidência o caráter complexo da situação, caráter complexo de que o tratamento limitado ao verificável implica uma redução abusiva e um empobrecimento. (SAER, 2009, p. 2).

Neste sentido, operações teóricas e metodológicas são ficções que vamos construindo no pesquisar, tendo aqui o entendimento de que tais ficções não significam uma não existência, mas também não são materialidades ou verdades, talvez espectros, sombras de possibilidades reflexivas que se esvaem com os discursos enunciados neste texto.

Ao dar o salto em direção ao inverificável, a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não dá as costas a uma suposta realidade objetiva: muito pelo contrário, mergulha em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como é essa realidade. Não é uma claudicação ante tal ou qual ética da verdade, mas uma busca de uma um pouco menos rudimentar (SAER, 2009, p. 2).

É neste jogo de enunciação de discursos, que nunca pretendeu perseguir uma realidade e verdade, que trago este capítulo, apresentando outras possibilidades de ficções que poderiam ter guiado esta tese. Nos diálogos entre Currículo e Educação Escolar Indígena que venho fazendo, reflito sobre a presença dos espectros positivistas, essencialistas e iluministas nas políticas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, sendo as pesquisas com biografia, autobiografia, memória e narrativas de professores (as), lugares frequentes de reiteração desses espectros. Para Miller e Macedo (2018):

A promessa da crença autobiográfica colapsa com o sujeito e a representação em crise. Não são apenas as narrativas totalmente articuladas, transparentes e não-mediadas que estão em xeque, mas os sujeitos plenamente constituídos — conhecedores e conhecíveis — que as instituem. Tanto narrativas como sujeitos são, se aceitamos as lições pós-estruturais, efeitos de relações de poder e estes não podem, de fora de tais

relações, manejá-las ou mesmo serem delas conscientes (MILLER; MACEDO, 2018, p. 955).

Nesse sentido, as ficções aqui construídas poderiam ter feito uso das (auto)biografias como presença, assim como poderiam ter buscado uma produção de narrativas emancipatórias para as “minorias” na educação brasileira, ecoando, por exemplo, um projeto decolonial. Não o fiz, porque me parece que apostar na experiência de professores (as) e demais lideranças comunitárias indígenas, narradas em histórias de vida e experiências de sucesso de uma educação contextualizada, emancipatória e diferenciada, não foge às tentativas de ver no outro, neste caso muitas vezes no cultivo de uma “cultura aspeada”, o diferente e o exótico. O que silencia, muitas vezes, o caráter institucional do preconceito e sua história.

São questões como a falta de políticas públicas de infraestrutura, transporte escolar, merenda, política de formação inicial e continuada de professores (as) indígenas, plano de carreira, entre outras que permanecem ausentes em pesquisas em Educação Escolar Indígena, que dão ênfase às narrativas de sucesso. Neste sentido, não parece suficiente um pseudo falar de si, articulado e negociado em nome de um projeto intercultural que constrói um sujeito reflexivo e consciente, responsável pela emancipação de si e da sua comunidade, enquanto tais aspectos ficam de lado. Com os Pataxó e outros povos indígenas na Bahia, por exemplo, há uma crítica ao Estado da Bahia por parte dos professores indígenas, que possui planos de carreira diferenciado para servidores do magistério baiano, onde os (as) professores (as) não indígenas recebem um valor maior que os indígenas, mesmo estes possuindo o mesmo tempo de serviço e formação. Os (as) professores (as) indígenas têm demandado um estatuto de servidores do magistério único, onde possam ter direito aos mesmos direitos dos (as) professores (as) não indígenas.

Assim, para mim, o projeto decolonial também está preenchido com espectros essencialistas e iluministas, atuando nos processos pedagógicos de aspeamento dos repertórios culturais indígenas. Tais espectros rondam e prometem dotar um sujeito indígena que se deseja completo, com consciência e capaz de construir atitudes pedagógicas emancipatórias e decoloniais, quando este pensado no âmbito da Educação Escolar Indígena.

Ao que me parece, acompanhando grupos indígenas, a própria noção de emancipação deslocada para os contextos indígenas é colonial, estando a emancipação numa perspectiva indígena mais ligada ao estar com, de relacionar-se com o outro do que emancipar-se. Neste sentido, observando a noção de emancipação com os Pataxó, essa se direciona a uma arregimentação de aliados, numa “conquista do outro para luta”, frase utilizada com frequência entre as lideranças. Essa relação tem sido evidenciada por historiadores na relação Pataxó com

outros povos, por exemplo os Maxakali (PARAÍSO, 1994b) onde o outro nunca deve ser extirpado, mas seduzido, afagado e domesticado. Para os Pataxó o convencimento e a construção de aliados se dão sobretudo no espaço doméstico. É *mãgutando* e *hãmyando* que se constrói relações de parentesco, estando nessa relação o que talvez se aproxima a nossa ideia de emancipação.

Se fossemos fazer uma análise do *Hãmyá*, termo sem tradução para o português, mas que engloba brincar, devanear, sonhar, enfeitiçar, etc, este seria a cosmopolítica Pataxó, que não estaria ligada a uma ideia de emancipação ocidental. Talvez seja esse o desafio de trabalhos em contextos indígenas, o abandono de métricas “libertárias” ocidentais, onde distintas cosmopolíticas possam aparecer. Como Cosmopolítica entende-se “[...] o enfrentamento da unificação do mundo”.

O cosmo, como aparece no termo cosmopolita, designa o desconhecido desses múltiplos mundos divergentes; as articulações daqueles que poderiam se tornar capazes, contra a tentação de uma paz que seria final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de exigir do que diverge que seja reconhecida como expressão meramente particular do que constitui o ponto de convergência de todos (STENGERS, 2014, p.22).

Esta pesquisa não adotou uma proposta de análise cosmopolítica, num entendimento de que esta seria facilmente capturada e normalizada pelas minhas lentes formatadas entre espectros da teoria crítica e pós-estrutural. Nesse diálogo, o uso das ficções pode ser uma alternativa na construção de pesquisas não essencialistas. “Ficcionalizar é a condição da pesquisa em currículo [de] conferir à alteridade essa força animada que se move por meio de e move corpos e objetos” (RANNIERY, 2018, p. 995). Neste sentido,

[...] a verdade não é necessariamente o contrário da ficção, e que quando optamos pela prática da ficção não o fazemos com o propósito obscuro de tergiversar a verdade. Quanto à dependência hierárquica entre verdade e ficção, segundo a qual a primeira possuiria uma positividade maior que a segunda, é desde já, no plano que nos interessa, uma mera fantasia moral (SAER, 2009, p. 2).

É nesse diálogo de composições fictícias e imaginadas que as produções curriculares podem ser pensadas. Ficções sempre provisórias de um porvir, amarradas entre escapes e rasuras de convenções e articulações discursivas. Neste sentido, para seguir, neste capítulo, trarei cenas autobiográficas de minha formação no campo do currículo, interseccionado com a Educação Escolar Indígena, também ficções, espectros dos meus percursos formativos, que podem servir para enunciar outros caminhos possíveis que esta tese não tomou. Estranha conclusão, mas nessa estranheza reside também a tentativa de uma outra escrita acadêmica.

Nesse lugar intermediário, vasculho os escombros para as pontas menos recortadas, na esperança de encontrar maneiras de conceber sujeitos [talvez modos de subjetivação] com restrições de definição de identidades mais suaves e menos severas que, historicamente, trabalharam para separá-los de seus "eus" e outros, ao mesmo tempo em que atenderam às bordas mais nítidas da história, da política de identidade e do material, feitas por ideologias de certeza e pertencimento como restrição (NEWBERY, 2018, p. 18-19; tradução livre).

Essas cenas autobiográficas estarão enredadas em paisagens fictícias de outras possibilidades investigativas, numa tentativa de rasurar o que foi construído nesta investigação doutoral, que, numa perspectiva pós-estrutural, procurou seguir a ficção do imaginado, do híbrido e do biopolítico.

5.1 E se as ficções fossem (auto)biográficas?

Talvez me fixar numa narrativa autobiográfica para compor os diálogos nesta pesquisa, não me trouxesse tanto incômodo, quanto o de agora, ao redigir esse capítulo. Ao analisar os percursos desta pesquisa, volto às minhas primeiras experiências com a temática da Educação Escolar Indígena, ainda em 2006, na disciplina de Currículo durante graduação em Pedagogia, e de como eu procurava me cercar de “verdades”.

O livro de referência básica da disciplina era “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2005). Seduzido pelas teorias pós-críticas em currículo, o caminho pela pesquisa biográfica a partir das narrativas dos (as) professores (as) indígenas me serviu na construção de uma sensação de validade científica, sendo eu, porta-voz das “verdades” ecoadas pelos (as) professores (as), fazendo “[...] reviver um sujeito depositário do humanismo, conhecedor e conhecível, no controle de suas intervenções no mundo” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951). Para Saer (2009):

[...] autobiografia, biografia, e tudo o que pode entrar na categoria de non-fiction, a multidão de gêneros que dão as costas à ficção, decidiram representar a suposta verdade objetiva, são eles que devem aplicar as provas de sua eficácia. Essa obrigação não é fácil de cumprir: tudo o que é verificável neste tipo de relatos é em geral anedótico e secundário, mas a credibilidade do relato e sua razão de ser vacilam se o autor abandona o plano do verificável (SAER, 2009, p 2).

A cobrança pela produção de uma verdade, que desse conta dos processos educativos do Povo Pataxó desenvolvidos na Escola Estadual Kijetxawê Zabelê, fez-me trilhar os caminhos das teorias críticas e pós-críticas em currículo, perseguindo a construção de uma etnografia densa com esse povo, indo de diálogos entre a formação inicial e continuada de professores (as), à construção de materiais didáticos, ficcionando um projeto intercultural que fosse instrumento de emancipação, o que nesse primeiro momento da graduação estava na

ordem da revitalização cultural Pataxó a partir do currículo. Um tipo de pesquisa presente nos estudos curriculares, que trabalha com o argumento de uma justiça cognitiva e social, na construção do empoderamento e da visibilidade.

Não é minha intenção negar que haja uma construção política nos cotidianos, o que chamo atenção é que essas políticas estão atravessadas por redes discursivas, sendo uma ingenuidade pensar que estamos visibilizando ou dando voz a alguém. Vale dizer que tais políticas também atuam como ações recolonizadoras, uma vez que para o outro ter voz, todo um receituário é prescrito, sendo essa enunciação autoral e protagonista, normalizada dentro de um formato que se julga emancipador, o que pode desvalorizar práticas e conhecimentos nativos.

No trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, intitulado “A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, realizado a partir de memórias escolares com um grupo de professores (as) Pataxó (SILVA, 2009), foi possível observar que os relatos dos (as) professores (as) serviam mais para satisfazer meus desejos de pesquisas já formatados e perceptíveis a eles (as), cumprindo uma fatia da co-pesquisa nas abordagens qualitativas. Ao sair de pesquisas fundamentadas no positivismo, entre gráficos e tabelas, para a biografia e a autobiografia, memória e narrativas de professores (as), havia uma reificação do que eu gostaria de ouvir, dentro de um entendimento da política nacional de Educação Escolar Indígena.

As vozes que ecoaram nas narrativas dos (as) professores (as) estavam numa rede de discursos negociados em distintos contextos, sendo o esperado pela política de formação de professores (as) embasada pelas teorias críticas, que percebiam nos (as) professores (as) indígenas os (as) agentes de conscientização e emancipação comunitária, um fardo muito pesado até mesmo para ser performatizado em narrativas. Cabe ressaltar que minha proposta não é afirmar que os caminhos trilhados pela abordagem pós-estrutural estão isentos dessa rede de discursos. O que se apresenta nas páginas desta tese são enunciações de paisagens fictícias, negociadas dentro de uma provisoriedade de análises contingentes.

Segundo Miller e Macedo (2018):

Há algo na crença autobiográfica — que talvez esteja também em nossa “promessa de ‘mudança da escola’” — de que precisamos desconfiar. Não nos parece suficiente asseverar o caráter social da “experiência dos indivíduos” ou de “nossas histórias”, sem desconfiar da transparência de tais noções. Como destacava Pollock (2009), as representações das experiências ou das histórias do eu e do outro, em um contexto de pesquisa específico, com intenções determinadas, são já “realidades composicionais”, fabricadas sobre assunções de uma linguagem transparente e de uma pressuposta autoridade do estar presente. Não é que os professores não vivam experiências que

pudessem vir a narrar, grafar, refletir sobre, mas que tais experiências não são nem suas nem acessíveis a si (MILLER; MACEDO, 2018, p. 953).

Sobre esse movimento de construção de uma verdade a partir do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), nas vozes e nos ecos subalternos se encontram:

[...] textos que reivindicaram ser “interpretativos” ou “críticos” [mas] retiveram conceitos estruturais positivistas como objetividade, viés, dados, codificação dos dados, teoria fundamentada, auditoria, confiabilidade, triangulação e sistematicidade, mesmo quando introduziam conceitos fenomenológicos como voz, experiência vivida, narrativa e/ou conceitos críticos como autenticidade, agência, emancipação, transformação, justiça social, opressão (ST. PIERRE, 2018, p. 1049).

A crença de que o outro pode me conceder “verdades” - e de que sua fala por si já é uma garantia, algo dado, processos de resistências e micropolíticas - está impregnada nas pesquisas que se propõem “dar voz” e sentir o “chão da escola”. O que julgo estar impregnado de um essencialismo, numa compreensão de que o lugar de fala sempre é híbrido, como todo processo de subjetivação.

No campo do currículo, esta crença é conduzida pela discussão de um “professor reflexivo” (SHÖN, 2000), o que “[...] significa que o currículo formal é reescrito pelo professor, na medida em que ele reflete sobre a sua prática docente. Assim, o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 152). Nesse caminho de aposta numa teoria da prática adubada pelas narrativas, relatos e biografias de professores (as), Zeichner (1993) defende, dentro de uma perspectiva crítica, uma reflexão docente na construção de uma justiça social (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 153).

As propostas de Stenhouse na enunciação de um “professor como pesquisador”, também vão em diálogo com as reflexões apresentadas acima de um “professor reflexivo” e as reflexões de Goodson acerca da interação colaborativa nas histórias de vida dos (as) professores (as). Numa leitura de Goodson, Lopes e Macedo (2011a) pontuam:

Para Goodson, o foco numa história de vida marcada pela contextualização leva a uma reconceptualização do currículo e amplia o espaço de ação dos sujeitos da escola e no currículo e em suas reformas. Ele permite ao professor teorizar sobre sua vida e não apenas vivê-la e narrá-la, alterando os padrões em que normalmente se dão a colaboração dos docentes nas reformas contemporâneas. Nesse sentido, as reformas podem ser compreendidas em um nível experiencial (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 158).

Cabe aqui a reflexão, se o não caminho pelas histórias de vida e pelas narrativas (auto)biográficas, na tentativa de construção de uma pesquisa pós-estrutural, não tenha fixado e normalizado uma narrativa que por ora parece trazer o discurso como a métrica do argumento, tornando-se um dispositivo biopolítico de uma desconstrução que só se fez possível por ele.

Neste sentido, para ilustrar um pouco as reflexões sobre as possibilidades de ficções a partir da (auto)biografia apresentadas neste tópico, apresento o relato de Maracá, na tentativa de falar de si, suas composições e ficções identitárias, negociadas nas diferentes arenas das relações de alteridade e paisagens decoloniais. Cabe dizer que não fiz uso de tais relatos na tese, mas poderia ter construído todo este trabalho a partir deles. Neste sentido, o relato abaixo é apenas um exemplo de outra possibilidade de ficção para essa tese.

5.2 Maracá e sua busca pelo lugar de fala

Depois da Convenção de 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), a verdade identitária indígena chancelada pelos laudos antropológicos e certificada pela FUNAI perdeu o peso. No último Censo brasileiro (2010), onde jamais se ouviu ou admitiu ter indígena, lá estava um e outro se autodeclarando. Do Complexo da Maré no Rio de Janeiro aos Sertões da região Nordeste, o processo de autodeclaração se fez visível, revelando uma possibilidade para o jovem Licurgo, que se assumiu como Maracá. Em conversa com Maracá, percebi que ao ter contato com a temática indígena na Universidade, o desejo de ir em busca de suas “raízes indígenas”, expressão utilizada por ele, tornou-se um caminho perseguido, adotando uma performance de distintos grupos étnicos brasileiros e da América Latina.

Maracá se dizia um indígena do Sertão, e ao perguntá-lo sobre a origem do nome, contou-me que era da etnia dos seus antepassados, os *Maracá*. Os passos dados por Maracá na construção de sua indianidade eram marcados por conflitos familiares e entre outros (as) indígenas autodeclarados (as), prontos a questionar ou levantar suspeitas acerca da identidade uns dos outros. Foi o que presenciei em certa ocasião ao encontrar Maracá com um grupo de indígenas num evento. Ao se distanciar do grupo, outros (as) indígenas começaram a levantar suspeitas sobre a identidade de Maracá. Um dos indígenas, num tom irônico, disse: “Ele não sabe de qual grupo indígena é, já disse uma vez que era Pataxó, Guarani, e agora está se dizendo Maracá, e eu nem sabia que existia esse grupo Maracá, pra mim, Maracá sempre foi nosso objeto sagrado, daqui a pouco ele vai se dizer de outro grupo”. A conversa era endereçada a mim, notado como pesquisador, tendo como objetivo desautorizar Maracá como possível interlocutor de uma “verdade” indígena para a pesquisa.

Vale dizer que Maracá possuía como distinção o fato de ser historiador e ter mestrado em história, sendo acusado pelo grupo de ter se autodeclarado para acessar a política de cotas para a pós-graduação. Não me interessando sobre tal questão, atentei-me em refletir os caminhos de construção da identidade indígena de Maracá, sempre disposto a contar como

ocorreu seu auto reconhecimento como indígena. Maracá tem a narrativa decolonial como marca do seu processo de (re)invenção, dizendo-me que antes estava submerso a uma história nacional que não contemplava sua história e a luta dos seus antepassados, que ele era apenas o brasileiro Licurgo, quando senão, identificado como nordestino. Segundo Maracá, ele estava sufocado por um manto de colonialidade que não lhe dava “permissão para narrar” sua vida e sua história.

Num lugar de subalterno, silenciado pelo manto da colonialidade, como se referiu Maracá, a atitude de auto reconhecer e autodeclarar-se foi tomada por ele como uma possibilidade de fala. O que numa conversa mais próxima o mesmo me disse: “Paulo, eu agora posso falar, você sabe o que é isso? Eu tenho lugar de falar, o subalterno pode falar.”

Diante das falas de Maracá e no seu processo de ficcionar uma identidade indígena, podemos perceber que o mesmo busca seu lugar de fala, compondo diferentes paisagens identitárias de convencimento de si e do (a) outro (a), que muitas vezes o escuta com desconfiança. Em nome do seu lugar de fala, Maracá faz uso do que Spivak (1996) chama de “essencialismo estratégico”, reiterando distintos repertórios culturais em atendimento e negociação de um indígena “hiper real”, também ficcionado nacionalmente.

O percurso de Maracá em busca de sua indianidade pode ser discutido a partir das reflexões de Bevilaqua (2017) ao analisar os processos de “virar índio”, apresentado pelo movimento Aldeia Maracanã no Rio de Janeiro. Para Bevilaqua:

O movimento que ficou conhecido como Aldeia Maracanã, antes de muitas dissensões que se seguiram, começou com o intuito de encontrar os parentes perdidos na cidade: encontrar os índios que podiam estar por aqui dispersos e juntá-los em um movimento. Teria também a finalidade de lembrar algumas pessoas de que elas são ou pelo menos poderiam ser índias. Essas são as pessoas que têm parentes índios em algum nível. Elas poderiam, se quisessem, se considerar também como indígenas (BEVILAQUA, 2017, p. 92).

Nas reflexões apontadas por Bevilaqua (2017), o movimento em busca da indianidade protagonizado por Maracá, pode ser entendido dentro da perspectiva de que “a indianidade não é uma substância, uma identidade fixa, mas um processo constante. A ideia de virar índio não deve indicar que existe um outro lado em que o processo é acabado, em um ser estável” (BEVILAQUA, 2017, p. 92).

Maracá me faz recordar ainda um momento vivenciado no meu grupo de pesquisa “Currículo, Subjetividade e Diferença”, onde um dos membros me perguntou se eu tinha alguma descendência indígena. Parei por um momento e voltei-me rápido às minhas memórias familiares, nas trajetórias de meus bisavós e avós, respondendo em seguida que poderia haver; todavia, por ter construído relações de parentesco com os Pataxó, certa ocasião me foi dado o

lugar de pertencimento por uma liderança político-religiosa do grupo, não sendo aceito por mim. Em seguida, esse mesmo membro do grupo recomendou que eu deveria ter aceitado, uma vez que, segundo ele, eu poderia ter problemas no futuro por não ser indígena e estar pesquisando sobre a questão, sendo cobrado e questionado meu lugar de fala.

O questionamento proferido pelo membro do meu grupo de pesquisa, de certa forma, pode parecer coerente, em meio aos movimentos que se têm encaminhado nas reflexões acerca da diferença. No entanto, apresento e questiono tais movimentos, ficcionando os passos de Maracá na construção de um possível heroísmo decolonial. Nesse caso, Maracá pode ser pensado como as várias promessas nativas de rompimento de uma colonialidade que proporcionará a libertação. Desta forma, o que se procura refletir aqui, ao apresentar a trajetória de Maracá, não é dizer se esse movimento em busca de sua identidade é legítimo ou não, mas questionar a necessidade do “virar índio” para a produção de uma verdade identitária em seus discursos, tornando-se um herói decolonial.

5.3 Nos passos de Maracá: a construção e a espera de um herói decolonial

Os estudos decoloniais não foram seguidos como proposta teórica nesta tese, mas a proposta decolonial poderia ser mais uma das ficções a direcionar o trabalho, na tentativa de construir uma narrativa heroica que rasurasse os cânones ocidentais, especificamente os “quatro cavaleiros do Apocalipse”⁴⁰ (MALLON, 1994; RODRIGUEZ, 2001), sobretudo os que utilizo, Foucault e Derrida. Neste sentido, considero que a proposta decolonial, por mais que dê conta de uma reflexão da geopolítica do conhecimento, sua dimensão quase messiânica tende a cercear e normatizar a diferença em nome de uma promessa e espera de emancipação.

Os estudos decoloniais estão situados na teoria pós-colonial, possuindo uma marca latino-americana ao partirem da perspectiva de que a colonialidade constituiu a modernidade, responsável pela geopolítica do conhecimento que subalterniza epistemologias não ocidentais.⁴¹

⁴⁰ O termo “quatro cavaleiros do Apocalipse” se refere a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha, para dizer da vinculação dos pesquisadores latino-americanistas a esses teóricos. Segundo Grosfoguel (2008), o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos “[...] ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

⁴¹ Os estudos decoloniais nascem de uma cisão dentro do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Segundo Grosfoguel (2008), “os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, académicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistémico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul. Esta epistemologia

Nas reflexões de Dussel, um dos membros do grupo modernidade e colonialidade, a construção de uma história mundial se dá pela colonialidade/modernidade, responsável então por europeizar as possibilidades de vidas e pensamentos legítimos no mundo e subalternizar os escapes que não se enquadram na lógica moderna. Neste caminho, nas reflexões do autor, a ideia de modernidade é criada em 1492, caminhando junto com a empresa colonial, construindo histórias mundiais e universais; bem como conhecimento científico numa relação hierarquizada com os saberes tradicionais. Para Dussel (2005),

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial. A Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros etc.) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto, vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto (DUSSEL, 2005, p. 61).

Para Dussel a revolução industrial e o iluminismo representariam uma segunda etapa da modernidade, sendo financiada pela empresa colonial na conquista de territórios e domínio cultural de grupos étnicos na América Latina⁴². Sobre esse manto de colonialidade, questão chave nos estudos decoloniais, Dussel (2005) pontua:

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na História, a todas as outras culturas como sua “periferia” [...] A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas Azteca, Maia, Inca etc, em especial por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América

colonial foi determinante para o meu descontentamento com o projecto [...] Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais [...] Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados) (MIGNOLO, 2000: 183-186, 213-214)” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

⁴² As reflexões apontadas pelos Estudos Decoloniais propõem a invenção da modernidade no século XV com o processo de colonização, sobretudo com a conquista do Atlântico. No que se refere à segunda etapa da modernidade, essa estaria representada no século XVII com o Iluminismo e no século XVIII com a revolução industrial.

Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência etc., que acumulará desde a conquista da América Latina (DUSSEL, 2005, p. 61, 63).

Outro autor importante para os estudos decoloniais é o Mignolo, que amparado neste manto colonial, sugere que a criação do que se lê como hemisfério ocidental, marcou e serviu para estruturar as relações de poderes na modernidade, sendo esse o lugar do legítimo, do civilizado e do científico.

As reflexões dos Estudos Decoloniais estão fundamentadas nas categorias Colonialismo e Colonialidade, sendo essa a sua marca de distinção dentro das teorias pós-coloniais. Para Quijano (2007) o Colonialismo está alicerçado em relações de controle e exploração, estando dentro dele a Colonialidade. Neste sentido:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Para Quijano (2007), dentro do Colonialismo se desenvolveu a partir do século XVI a ideia de raça, marcada pela relação entre colonizador e colonizado, codificando a distinção de civilizado e primitivo, justificando o controle do trabalho, dos produtos e da escravidão, como ocorreu em território brasileiro, sendo as populações nativas classificadas como “Sem lei, sem rei, sem fé”, povos pagãos, o que justificaria a exploração dos seus territórios e a escravidão.

Ainda sobre a relação entre Colonialismo e Colonialidade, Nelson Maldonado-Torres (2009) acrescenta que:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É sobre essa existência da Colonialidade, mesmo após o fim do Colonialismo que os Estudos Decoloniais têm se dedicado, propondo caminhos decoloniais de subjetividades, imaginários e epistemologias. Sob o conceito de “Colonialidade do Poder”, Quijano (2005) coloca que os continentes americano, africano e asiático foram submetidos a uma estrutura de dominação a partir da ocidentalização, subalternizando conhecimentos nativos, ocasionando a “Colonialidade do Saber” e uma geopolítica do conhecimento.

Para Mignolo e Maldonado-Torres, oriunda da “Colonialidade do Poder” e da “Colonialidade do Saber” está a “Colonialidade do Ser”:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003, p. 688).

A “Colonialidade do Ser” diz das construções de subjetividades em meio ao processo de colonização, inscrevendo por meio da linguagem e dos corpos, experiências marcadas por uma colonialidade que docializa e controla expressões que fogem dos repertórios ocidentais engendrados na colonialidade do poder e do saber.

Ao refletir essa perseguição a uma narrativa heroica decolonial na Educação Escolar Indígena, percebo, na crítica feita pelos estudos decoloniais à instituição de uma geopolítica do conhecimento a partir da invenção da modernidade/colonialidade, um desejo de retorno aos conhecimentos nativos, que mesmo não rompendo com o conhecimento ocidental, como propõe Mignolo (2003), ao pensar a “gnose liminar” como conhecimento, um “conhecimento crítico de fronteira”, confere a esse conhecimento subalterno um lugar de conhecimento nativo poderoso, via de conscientização e emancipação.

Na tentativa de entender as nuances dessa narrativa decolonial, tenho refletido que os discursos enunciados também aproximam-se de um messianismo vinculado a contextos influenciados pela Teologia da Libertação e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s)⁴³, também protagonistas em projetos interculturais em Educação Escolar Indígena na década de 1990 no Brasil. Um exemplo é o projeto de formação de professores (as) Tupinikim e Guarani no Espírito Santo, “Formação nas Aldeias”, que se iniciou em 1994, coordenado pela Pastoral Indigenista, mediado e assessorado pedagogicamente pelas missionárias Combonianas. O

⁴³ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural) por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros (BETTO, 1985, p. 7).

projeto estava direcionado nos princípios da Educação Popular, especificamente na educação de adultos. Para Almeida (2007):

A preocupação da Pastoral Indigenista era atender aos anseios de formação de jovens e adultos Tupinikim, sobretudo no momento da luta pela terra em que sentiam a necessidade de fazer memória histórica do passado para argumentar a sua própria existência e defender sua luta, e ao mesmo tempo compreender o contexto sócio-histórico-cultural vivido pelos Tupinikim no contexto da história brasileira (ALMEIDA, 2007, p. 58).

Não ignorando seu valor, nota-se no trabalho desenvolvido pela Pastoral Indigenista uma influência dos estudos marxistas, com a presença do sentimento de construção de um sujeito consciente de sua história, que compreenda seus contextos de subjetivação, atributos necessários à emancipação do Povo Tupinikim e Guarani. A meta era a construção de uma escola tupinikim e guarani contra a hegemonia, que pudesse dar conta de um ensino emancipador, na formação de uma consciência crítica.

Sobre essa vinculação dos estudos decoloniais com a Teologia da Libertação e as CEB's, Santos (2014) pontua:

Desde os anos de 1960 têm vindo a emergir teologias pluralistas e progressistas e práticas religiosas baseadas na comunidade, para as quais Deus se revela no sofrimento humano injusto, nas experiências de vida de todas as vítimas de dominação, opressão ou discriminação e nas lutas de resistência que elas promovem. Como consequência, prestar testemunho a este Deus significa denunciar este sofrimento e lutar contra ele. Tanto a revelação quanto a redenção, ou antes, libertação, têm lugar neste mundo, sob a forma de uma luta por outro mundo possível. Aqui reside a possibilidade de ligar o retorno de Deus a um humanismo transmoderno concreto (SANTOS, 2014, p.112,113).

As teologias pluralistas e progressistas referidas por Santos (2014) são oriundas do Concílio Vaticano II, tendo diálogo com a América Latina na reunião em Medellín, que aconteceu em 1968, onde a Igreja Católica se aproxima das classes populares, sendo “a voz dos que não tem voz” (BETTO, 1985, p. 8).

Ao trabalhar na formação inicial e continuada dos professores (as) do Povo Tupinikim e Guarani Nhãdewa no Norte do Espírito Santo, dentro da Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, oferecido pelo MEC/SECADI, procurei investigar a construção das propostas de formação para estes povos.

Algumas dessas reflexões giraram em torno dos espectros essencialistas e iluministas na formação inicial e continuada de professores (as) dentro de um projeto intercultural, onde ocorre uma reificação de um determinado conhecimento a ser repassado aos professores indígenas, que produzirá e “iluminará” as consciências, garantindo assim a construção de um

projeto emancipatório. Tais reificações apostam em um conhecimento didático-pedagógico necessário, a Pedagogia do Texto, capaz de formar um professor indígena consciente e comprometido na utilização desta proposta em sala de aula, o que colabora muitas vezes para o silenciamento de processos didático-pedagógicos nativos e não nativos polissêmicos, fluidos e políticos, excluindo outras possibilidades de trânsitos curriculares e pedagógicos.

Para Werbner (1997):

[...] essencializar é atribuir a uma pessoa, categoria social, grupo étnico, comunidade religiosa ou nação uma qualidade constitutiva fundamental, básica e absolutamente necessária. É colocar uma falsa continuidade atemporal, uma distinção ou delimitação no espaço, ou uma unidade orgânica. É sugerir uma uniformidade interna e uma diferença externa ou alteridade (WERBNER, 1997, p. 228)

Nessa tese, procurei acionar alguns dispositivos biopolíticos em torno da identidade indígena, numa tentativa de construir uma desessencialização, contudo, penso que tal movimento de análise também corre o risco de uma explicação capturada compulsoriamente pela norma e pelo controle. Ao operar com uma reflexão pós-estrutural acerca da identidade indígena, a fuga trilhada na não construção de verdades foi um dos espectros que me acompanhou. Logo, os dispositivos biopolíticos que apareceram nessa escrita são contingentes e não aplicáveis a outros contextos, talvez ficções precárias de paisagens bricoladas.

5.4 E se a ficção criasse uma proposta pedagógica de/para emancipação?

Durante a escrita da tese as análises construídas buscaram fugir do espectro do receituário pedagógico, comum em pesquisas em educação, sobretudo no campo curricular, onde desenhos emancipatórios são direcionados a grupos tidos como minoritários. Buscou-se ainda a fuga de uma etnografia nos moldes de uma descrição densa, optando-se por paisagens etnográficas frágeis e fictícias de análises contingentes. Neste sentido, estarei apresentando algumas ficções pedagógicas de/para emancipação em contextos indígenas, refletindo esse caminho que não fiz, como mais uma possibilidade de ficção para essa tese.

Uma das propostas pedagógicas apresentadas para os povos Tupinikim e Guarani Nhãdewa do Espírito Santo na década de 1990, após os direitos indígenas serem reconhecidos na Constituição Federal de 1988, foi a “pedagogia do texto”. A Pedagogia do Texto (PdT) nasceu em 1990 com pesquisadores do IDEA, Organização Não Governamental (ONG), criada em 1987 por pesquisadores ligados ao Conselho Mundial de Igrejas, tendo como objetivo auxiliar grupos como: indígenas, camponeses, mulheres, refugiados civis, entre outros, em

diferentes países da África e da América Latina (FOERSTE, 2005). Sobre a ação de ONG's, sobretudo na década de 1990, Lima e Castro (2008) assinalam:

Durante certo período houve uma maior ênfase em financiar projetos de ação direta sediados em ONGs, assumindo estas funções de intervenção governamental, muitas vezes sem avaliações consequentes e plausíveis pelos financiadores de seus resultados. Em momentos mais recentes afirmaram-se as necessidades de sistematização e de divulgação dos conhecimentos existentes, de sua institucionalização por meio de processos de treinamento que preparem quadros profissionais capazes de suprir demandas das novas formas de ação indigenista, tendo as sociedades indígenas e suas organizações como seus interlocutores privilegiados. Trata-se de empoderar os povos indígenas e para isso é preciso que se reconheça alguém portador do conhecimento necessário a fazê-lo (LIMA; CASTRO 2008, p. 373).

Em seu trabalho, Cari (2008) coloca que após 8 anos de trabalhos realizados nas aldeias de Tupinikim e Guarani no Espírito Santo, o Instituto de Pesquisa Educacionais (IPE), antigo IDEA, juntamente com seus pesquisadores, retornaram às comunidades para avaliar os impactos da PdT nas escolas, concluindo que:

Nosso trabalho mostra indícios que a PdT pode contribuir na formação continuada dos (as) indígenas, imprimindo maior qualidade ao processo educativo desenvolvido nas aldeias, porque toma o texto como elemento central a compreensão da realidade e o desenvolvimento dos seres humanos e o nosso trabalho, modestamente, confirmou a importância de se trabalhar com o texto e que é possível articular o estudo de noções textuais com noções gramaticais (PADILHA, 2004, p. 251).

Podemos refletir a partir da citação acima, que a construção da Pedagogia do Texto, encaminhada dentro de uma perspectiva crítica e técnico-científica, está rondada por espectros essencialistas e iluministas na construção de um sujeito consciente. A proposta pode ser pensada com base no que Lopes e Borges (2015) têm pontuado acerca da formação docente enunciada em princípios essencialistas:

[...] com fortes marcas de certa tradição cartesiana como a ideia de tomada de consciência, ou ainda no ideário sociológico que vincula o fazer docente ao desenvolvimento da autonomia, à escola justa/a favor das camadas populares, à responsabilidade, ou ainda numa perspectiva técnico-científica evocando as questões do ensino e da prática docentes (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Ainda sobre a experiência da Pedagogia do Texto nas aldeias Tupinikim e Guarani, Mugrabi (2005) coloca que o enfoque no nome, Pedagogia do Texto, dá-se por conta do valor da linguagem no desenvolvimento psicológico humano. Neste sentido:

A experiência da Pedagogia do Texto nas aldeias indígenas do Espírito Santo revela certos avanços, mas também muitas dificuldades para tornar operacional uma abordagem inovadora com os gêneros textuais, susceptíveis de enriquecer as práticas verbais dos (as) alunos (as) indígenas [...] Os teóricos dessa abordagem, dentre os quais nos incluímos, temos a imperiosa necessidade de prover os educadores indígenas com materiais que selecionem, transformem e recomponham trabalhos de

referências na ciências da linguagem, facilitando-lhes a concepção de meios de intervenção didática (MUGRABI, 2005, p. 127)

Sobre este desejo da providência de um projeto educacional aos grupos “minoritários-identitários”, mesmo os projetos que se propõem a uma construção coletiva nos moldes da educação popular,

Cabe salientar que o pensamento psicanalítico lacaniano nos incita a disjuntar sujeito-identidade e seus correlatos: consciência, autonomia, intencionalidade, racionalidade. Com ele suspeitamos dessas associações e nos colocamos em condição de questionar discursos que circulam no campo e convocam o professor a engajar-se em projetos teleológicos de sociedade, na construção de um Estado-nação ou na construção de uma sociedade mais justa. Em geral esses discursos afirmam o imperativo pedagógico de lidar com o conhecimento como algo a ser ensinado (relação de objeto) (LOPES, 2012) e da ordem do possível, da aplicabilidade, do reconhecimento (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Para Faundez (1999), a Pedagogia do Texto pode ser definida como “[...] um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é constituída por ideias mais convincentes, para nós, de diferentes ciências, entre as quais se encontram a linguística (linguística textual), a psicologia (sociointeracionista), a pedagogia e a didática”. (FAUNDEZ, 1999, p. 1, grifo do autor). Para Mugarbi (2005),

[...] orientar a ação educativa por um conjunto de princípios em que a *linguagem, a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo, a interdisciplinaridade, a crítica, a autonomia*, sejam concebidos como condição de possibilidade de desenvolvimento de capacidades exclusivamente humanas. Pela mediação do educador e dos objetos culturais sintetizados nos textos, o educando se apropria de conhecimentos básicos para se compreender como sujeito histórico, comunicar-se de forma eficaz com outras pessoas em diferentes contextos, tornando-se capaz de transformar a realidade em que vivem os seres humanos (MUGRABI, 2005, p. 8, grifos do autor)

Nota-se no conjunto de princípios pedagógicos adotados pela Pedagogia do Texto, uma reiteração da racionalidade tyleriana. Alguns princípios de Tyler são encontrados na Pedagogia do Texto como orientações de organização das experiências, estando o professor responsável por mediar processos pedagógicos em que os (as) estudantes possam estar se apropriando e se emancipando. Neste sentido, por mais que o sociointeracionismo seja uma das matrizes enunciadas na Pedagogia do Texto, as competências a serem desenvolvidas no professor e no aluno remetem a uma ação externa do sujeito sobre o mundo.

Sobre a reiteração dos princípios tylerianos nas políticas educacionais, Macedo e Lopes (2011a) alertam:

[...] seria, no entanto, um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos de reterritorializados

e resincronizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas (MACEDO; LOPES, 2011a, p. 57).

Sobre os projetos de bases tylerianas, Lopes e Borges (2015, p. 495) colocam que “várias perspectivas curriculares souberam muito bem analisar e questionar o projeto tyleriano, a racionalidade técnica, desmistificando o caráter pretensamente neutro e cientificista dessa proposta”. No entanto,

Essa crítica não impediu, contudo, a manutenção da crença na possibilidade de organizar o currículo para um determinado projeto identitário. Os projetos são outros. Mudar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social, formado nos conhecimentos que garantiriam tal projeto (LOPES; BORGES, 2015, p. 495).

É na organização desse projeto emancipatório que o IDEA, juntamente com seus pesquisadores, cria toda uma retórica de êxito, justificando um trabalho na comunidade a partir dos moldes de construção do fazer científico, operando com a produção de artigos apresentados em congressos internacionais, bem como movimentos de articulação de seus trabalhos em dissertações de mestrado. O movimento observado pela ONG na formação de professores indígenas no ES, é uma reiteração dos discursos pedagógicos mais presentes no Brasil na década de 1990, como o sociointeracionismo e a interdisciplinaridade, não refletindo as nuances colonialistas desses discursos.

Ao analisarmos as movimentações na construção de um projeto de formação inicial e continuada para os professores Tupinikim e Guarani, como o apresentado, caímos nos dilemas apresentados por Werbner (1997):

[...] tentativas de evitar a essencialização das coletividades sociais que estudamos leva... a uma série de dilemas. Se nomear é re-apresentar, sugerir uma continuidade e uma uniformidade no tempo e no espaço, então todas as denominações e classificações são essencialistas, e todas as construções discursivas das coletividades sociais – sejam de comunidade, de classe, de nação, raça ou gênero – são essencializantes (WERBNER, 1997, p. 228-229).

Em pesquisas educacionais onde as categorias de análise são atravessadas por cultura, identidade e diferença, o caminho para uma essencialização pode ser escorregadio, numa estabilização carregada de estereótipos. Ao pensar sobre esta questão, Spivak (1996) nos coloca que a tokenização cria a sensação de estar dando espaços para os indivíduos falarem, que suas vozes estão ecoando, representando a si mesmos e seus grupos. Contudo, esse movimento produz e “acompanha a guetização”, e neste caso, “[...] quando você é percebido como um *token*, você também é de certa forma silenciado” (SPIVAK, 1996, p. 35).

5.5 E se as ficções continuassem com um projeto intercultural para os Pataxó?

É com o objetivo de questionar afirmativas falaciosas atreladas às promessas de justiça social que estarei ilustrando minhas reflexões a partir das produções curriculares do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, localizada no Território Kaí-Pequi, sendo importante destacar que eu poderia ter seguido o caminho habitual em pesquisas com escolas indígenas, apresentando uma descrição densa com os seus cotidianos, análises documentais, entre outros empreendimentos numa construção aparente de “dados”. No entanto, optei em estranhar as ficções construídas com o Povo Pataxó e o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê ao longo de treze anos, compondo outras possíveis ficções que tentei apresentar nesta tese.

Num primeiro momento, ao pensar o projeto de doutorado, situando o currículo como “espaço – tempo de fronteiras” e “lugar de enunciação das diferenças” (MACEDO, 2006b), percorrendo-o como produção discursiva, processo de significação cultural, onde vários textos são negociados e interseccionam-se, perguntei-me quais eram os espaços-tempos de fronteiras das produções curriculares Pataxó, quais diferenças eram enunciadas e negociadas diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, bem como quais eram os (entre)lugares das produções curriculares Pataxó. No entanto, a partir de algumas reflexões já apontadas aqui, tenho argumentado que as produções curriculares Pataxó também perpassam a ordem das paisagens, sendo simulacros, capturas frágeis de um imaginado que sempre está por vir, logo, capturas fictícias. Tomar as produções curriculares no campo das paisagens fictícias significa colocá-las em *assemblages* (YOUDELL, 2015), produções mutáveis e complexas que se combinam ou não na enunciação dos discursos.

Neste sentido, diante dos novos caminhos que tem se delineado para o controle da Educação Escolar Indígena, observo que não muito diferente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as escolas não indígenas, o desejo de uma BNCC que se encaminha para as escolas indígenas também traz a promessa de cumprimento dos chamados “direitos de aprendizagens”, vinculado a uma ideia de justiça social e igualdade de qualidade, como bem tem apontado Macedo (2015) nas suas reflexões sobre a BNCC.

Vale ressaltar ainda que as tentativas de um centramento curricular para as escolas indígenas estão atreladas ao que Macedo (2015) nos apresenta como “demandas por performance”, uma vez que no ranking das avaliações externas as escolas indígenas estão nos últimos lugares. Neste sentido, coaduno com as teorizações de Macedo (2014), de que “[...] qualquer promessa de igualdade é falaciosa” (MACEDO, 2014, p. 96), mesmo as de boas intenções, que na Educação Escolar indígena têm reverberado mais discursos construtores de

uma “diferença entre” e uma “diferença contra” (BURBULES, 2012), do que propriamente uma enunciação da diferença. Neste diálogo, Borges e Lopes (2015) pontuam que:

Perspectivas que se baseiam na ideia de mudar o mundo são recorrentes na civilização ocidental e, em geral, envolvem julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros. Essa ambição envolve também construir grupos sociais identificáveis que buscam esses consensos/atos deliberativos [...] tornou-se lugar comum afirmar que o deslocamento da questão educativa para uma política da possibilidade de que todos aprendam abre caminhos promissores na conquista da sociedade mais justa almejada (BORGES; LOPES, 2015, p. 488).

Na Educação Escolar Indígena brasileira, a interculturalidade tem se configurado como um projeto de emancipação, com tentativas de consensualidade, sendo constantemente reiterada em pesquisas com povos indígenas. Tal consensualidade é também ficcionada a partir de etnografias “densas”, caminho que essa pesquisa não pretendeu seguir.

Neste sentido, o Povo Pataxó é apresentado na tese em meio a fluxos culturais e recortes identitários, interseccionados em cenas etnográficas com outros povos que têm composto minhas ficções na produção curricular com indígenas. Mais uma vez, essa escolha de ficcionar uma reflexão das normas e tentativas de controle na Educação Escolar Indígena produz escapes que não dão conta de perspectivar projetos de emancipação, tão caro para os estudos críticos, principalmente na atualidade do país, onde os direitos básicos das populações indígenas estão sendo atacados.

Numa tentativa de trazer à discussão outras possibilidades de ficções em meio a esta que vem sendo composta, apresentarei abaixo espectros da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que ao contemplar o Ensino Médio em 2017, foi transformada em Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. Esses espectros estão dentro de uma interconectividade de minhas ficções formativas no campo curricular. Para Lemos (2018):

A interconectividade é o veículo dos processos de tradução; ela se dá no interior do tecido social, nas suas nanorrelações; todo fenômeno que espectralmente nos dá a ilusão de materializar-se é uma imensa tradução e um imenso híbrido que tem a incomensurabilidade como seu tecido constitutivo cuja identidade é impossível descrever (LEMOS, 2018, p. 198).

É nessa interconectividade e nas nanorrelações construídas com os Pataxó e com o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que estarei pinçando cenas, que não pretendem ser densas. As “nanorrelações são aquelas de caráter celular e cotidiano que não chegam a formar micronarrativas” (LEMOS, 2018, p. 198).

5.6 O Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê e suas paisagens

Figura 3 - Núcleo Kijetxawê Zabelê na Aldeia Kaí – Acervo do autor.



O Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê foi criado pela Portaria nº. 1181, Código 78223 em 25 de fevereiro de 2006, o mesmo ano do meu contato com as discussões de currículo e Educação Escolar Indígena⁴⁴. A escola surge em atendimento às famílias Pataxó que reivindicaram seu reconhecimento étnico e a retomada do seu território no Município do Prado, Território Indígena Kaí-Pequi. A escola tinha por finalidade inicial atender alunos (as) oriundos (as) das cinco aldeias que se formaram no entorno do povoado de Cumuruxatiba/Prado – Bahia, sendo as aldeias Tibá, Pequi, Kaí, Alegria Nova e Maturembá. Hoje a escola está com salas nucleadas em seis aldeias (aldeias Tibá, Kaí, Alegria Nova, Dois Irmãos, Monte Dourado e Renascer⁴⁵) ofertando todas as etapas da Educação Básica, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos matutino, vespertino e noturno. A aldeia Pequi em conjunto com outras aldeias do território construíram o Colégio Estadual Indígena Tãnara Pequi/Gurita, estando essa decisão atrelada às lutas territoriais e à dinâmica de construção de novas aldeias.

Pelo fato de ter tido a aproximação com o Povo Pataxó no mesmo ano de fundação da escola (2006), e sendo estudante de Pedagogia, as comunidades logo passaram a me enxergar como um apoiador da escola e consequentemente de outras questões indígenas. Guiado pela perspectiva crítica e pós-crítica, com forte encaminhamento para o multiculturalismo e a interculturalidade, passei a ser requisitado pelas comunidades a assessorar alguns processos,

⁴⁴ O nome da escola é em homenagem a Dona Luciana Ferreira, também conhecida como Zabelê, uma das anciãs do Povo Pataxó. A palavra *Kijêtxawê*, em *Patxohã*, quer dizer, casa onde se experiencia a cultura. Zabelê é o nome de um pássaro.

⁴⁵ A aldeia Renascer é dos Pataxó *Hahahãe*, estando localizada no município de Alcobaça-BA, não fazendo parte do Território Kaí-Pequi. Na aldeia, há um núcleo da Escola Estadual Indígena *Kijetxawê Zabelê*, um acordo interno entre os dois povos.

participando como formador em jornadas pedagógicas indígenas (2008), supervisor de estágio no curso de Magistério Indígena, discussões com professores (as) sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), assembleias e cursos sobre a implantação da Educação Infantil nas comunidades, construção de documentos encaminhados ao Ministério Público (MP), orientação de trabalhos de conclusão de curso,

O Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê atende mais de quinhentos estudantes e cada núcleo possui estrutura (arquitetura) distinta uma da outra, havendo em algumas aldeias estruturas improvisadas em *kijemes* (barracas e casas) construídas pelas comunidades e apoiadores. O transporte dos estudantes é feito por uma empresa de transportes licitada pelo Estado da Bahia.

Dentro da política dos Territórios Etnoeducacionais, a escola está localizada no Território *Yby Yara*, que significa “Donos da Terra” em Tupi. Acerca da dinâmica de nucleação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola diz:

As salas nucleadas e a unidade escolar deverão ser construídas e adaptadas para oferecer em serviços especiais, quando houver condições, orientados pelo órgão competente da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, aos alunos portadores de deficiências mentais, sensoriais, físicas, múltiplas e ainda aos superdotados. São considerados como Serviços de Educação Especial: classe comum com apoio de professores itinerantes; sala de recursos; classe especial; oficina pedagógica; oficina profissionalizante (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ, 2010, p. 11).

Vale dizer que a construção e a atualização do PPP do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê sempre foram uma das preocupações das lideranças e professores (as), que sempre me convocaram a estar junto, construindo momentos de reflexões. Um desses momentos foi o Seminário de Educação Infantil Pataxó em 2016, que veremos mais adiante, onde as comunidades discutiam a regulamentação da oferta da modalidade. Em outros momentos as comunidades têm me indicado para assumir funções dentro de projetos de outros pesquisadores que chegam às aldeias, não sendo muitas vezes uma posição confortável, uma vez que esses (as) pesquisadores (as) chegam com suas equipes, tendo que acatar as demandas das comunidades, inserindo-me como uma participação necessária na execução do projeto.

Por um lado, consigo compreender a relação de reciprocidade, talvez parentesco, construída com os Pataxó, mas confesso que ao construir essa tese e tentar um diálogo com as teorias pós-estruturais esse lugar quase “messiânico” de um mediador intercultural passou cada vez mais a me incomodar. Tal incômodo não se refere aqui a uma não implicação política com as questões do Povo Pataxó, mas a esse lugar reservado ao pesquisador, que dentro de uma

perspectiva crítica, coloca-se e é enxergado como um veiculador de verdades dentro de um projeto emancipatório.

As indicações por parte das lideranças e comunidades também podem ser analisadas dentro de um movimento Pataxó de reiteração da norma e negociação dos discursos que podem e devem ser enunciados. Nesta lógica, se para ter a chancela da Academia como povo e comunidade, o que significa manter aliados, é preciso construir relações com suas instituições e grupos de pesquisas, ter alguém que possa intercambiar negociações e reconstruir normas pode ser algo necessário e importante.

O quadro de professores (as) tem sido exclusivamente Pataxó, tendo alguns o Ensino Superior em Pedagogia e Licenciaturas específicas em Educação à Distância (EAD) ou a Licenciatura Intercultural Indígena, os que não possuem o Ensino Superior são formados em Magistério Indígena – Nível Médio.⁴⁶

A escola segue referendada pelo RCNEI, adotando uma proposta de escola:

Intercultural, Bilíngue, Indígena Pataxó, Diferenciada, de Qualidade, Democrática, Participativa e Comunitária - espaço cultural de socialização e desenvolvimento do aprendizado do (a) educando (a) e da co-evolução intergeracional coletiva, preparando a todo (a)s para o pleno exercício e gozo dos direitos e do cumprimento dos deveres, como cidadãos e cidadãs brasileiro (a)s (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ, 2010, p. 10).

Neste caminho, a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê está ancorada nos seguintes princípios de ação educativa:

a) Diversidade Natural, Ecológica, Socioambiental, Sociocultural e Socioeconômica; b) Participação livre e aberta à toda comunidade nas decisões da educação; c) Universalização da Igualdade de acesso à educação e ao conhecimento; d) Permanência e Sucesso na Progressão e Conclusão do Aprendizado; e) Obrigatoriedade e da Gratuidade Escolar da Educação Básica Indígena, Intercultural e Diferenciada em Todos os Níveis e Modalidades (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ, 2010, p. 14).

Como objetivos, a escola propõe:

⁴⁶ A formação de professores (as) indígenas no Estado da Bahia tem se dado a partir de dois cursos no Ensino Superior: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e a Licenciatura Intercultural (LINTER). A LICEEI surgiu em atendimento às demandas dos Povos e Comunidades Indígenas da Bahia, respondendo o Edital de nº. 3 de 24 de junho de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O Projeto do Curso LICEEI/UNEB inclui 108 graduandos (as), divididos (as) em duas turmas; uma turma funcionando no Norte do Estado, no Departamento de Educação, no Campus da UNEB, em Paulo Afonso, a outra funcionando no Extremo Sul da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação Campus X, de Teixeira de Freitas. A LINTER do IFBA teve seu vestibular realizado em 2010, oferecendo 80 vagas para a etnia de Porto Seguro (Pataxó) e municípios vizinhos (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá) nesta primeira turma, sendo o curso aberto para todas as etnias, com a etnicidade comprovada por documentos expedidos pela FUNAI e atestado do Cacique da aldeia à qual o inscrito pertence. O curso também tem o apoio financeiro do PROLIND, com a duração de 04 anos divididos em ciclos com estudos de conhecimentos indígenas e profissionais, bem como o estudo da língua indígena de cada etnia.

a) Garantir o acesso, a permanência e a progressão do(a)s educando(a)s à Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue às crianças, jovens e adultos das aldeias Pequi, Alegria Nova, Kaí, Tibá e Matwrembá; b) Promover a revitalização da cultura Pataxó (tradições, costumes, festas, histórias, lendas e crenças); c) Revitalizar o “Patxohã”, e ou, “a língua do guerreiro”, idioma pataxó, sua língua materna; d) Promover a autossustentabilidade nas aldeias; e) Incentivar a arte Pataxó (bijóias, redes de tucun, vestimentas, culinária, armas, medicina, trançado com cipó, músicas, etc); f) Promover o autoreconhecimento e o etnoreconhecimento Pataxó (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ, 2010, p. 14).

A partir de 2017 a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê passou a ser Colégio, contemplando o Ensino Médio. Para as comunidades Pataxó que possuem anexos do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê foi um momento de muita alegria, uma vez que para o Povo Pataxó uma escola forte significa um Território forte. Neste sentido, na construção de uma escola forte, como dizem os (as) professores (as) Pataxó, várias são as mobilizações construídas em torno da escola. Dessas mobilizações construídas pela escola, tenho participado constantemente de eventos e seminários, sempre momentos onde as comunidades estão todas atentas com seus/suas professores (as) e lideranças.

Em 2016 os Pataxó do Território Kaí-Pequi sofreram uma série de reintegrações de posse, sendo algumas comunidades violentadas com a derrubada de casas e escolas. Uma dessas comunidades, a Aldeia Kaí, onde se estabelece um dos principais núcleos do Colégio Kijetxawê Zabelê, com a presença de projetos pedagógicos pilotos que se estendem aos demais núcleos, e também aldeia da diretora do colégio, teve grande parte das casas destruídas, bem como toda escola.

Figura 4 - Reintegração de posse contra aldeias Pataxó em 2016 – Acervo do autor.



A reintegração se deu por ação de um fazendeiro da região, que reclama o direito pela área, e não estando o Território demarcado, apenas identificado, os processos de disputas são constantes. Recordo-me que ao chegar nas aldeias, as lideranças e demais famílias estavam sem saber para onde ir, sendo responsabilidade dos professores as articulações com a mídia e com o Ministério Público Federal. Numa dessas articulações, a partir de uma carta direcionada ao MPF, a escola e a quantidade de crianças e jovens que deixariam de ser atendidas no seu direito à educação escolar era a linha de diálogo. Foi nesse movimento que os Pataxó derrubaram a ação de reintegração de posse com o auxílio do MPF, entendendo cada vez mais a necessidade de construir uma escola “forte”, que tivesse visibilidade em suas ações.

Um dos eventos que participei foi o I Seminário de Educação Infantil Pataxó do Território Kaí-Pequi, realizado no dia 29 de abril de 2016 na Aldeia Kaí. No seminário as comunidades debateram e decidiram sobre a regulamentação e oferta da modalidade, ficando estabelecida a idade de um ano, tendo como cuidadora a figura do mestre tradicional, tendo apoio de nutricionista e atendimento pediátrico oferecido pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) uma vez por mês.

Figura 5 - I Seminário de Educação Infantil Pataxó – Acervo do autor.



As discussões acerca da Educação Infantil realizadas pelo Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê fazem parte desse movimento de “fortalecer” a escola, sendo o seminário o marco das discussões da regulamentação da modalidade educativa no Território Pataxó Kaí-Pequi. Vale dizer que as comunidades não conseguiram o acesso à creche, uma vez que o Estado da Bahia arca apenas com a pré-escola (4 e 5 anos), alegando ser responsabilidade do município a creche de 0 a 3 anos. Não obstante, isso não impede a circulação e a presença de crianças menores nas turmas da pré-escola nas aldeias.

Figura 6 - Crianças da Educação Infantil Pataxó na Aldeia Kaí – Acervo do autor.



Uma outra articulação do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê se deu em 2018, onde recebeu a chancela de Sala Verde do Núcleo de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, construindo-se como um importante espaço de educação ambiental. A certificação de Sala Verde pelo Ministério do Meio ambiente faz da Política Nacional do Meio Ambiente, é um projeto coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), tendo como objetivo a implantação de espaços socioambientais.

Figura 7 - Panfleto de divulgação da Sala Verde Pataxó – Acervo do autor.



A partir do projeto Sala Verde o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê redimensionou a Educação Ambiental no currículo escolar, articulando com o chamado etnoturismo, uma das demandas das comunidades Pataxó na geração de renda, criando oficinas com roteiro de vivências para escolas não indígenas, conforme as imagens dos panfletos abaixo:

Figura 8 - Panfletos de divulgação da Sala Verde Pataxó– Acervo do autor.

Roteiro de visitas à Sala Verde Pataxó Kijetxawê Zabelê	Roteiro de visitas à Sala Verde Pataxó Kijetxawê Zabelê
Escolas de Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	Escolas de Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano
1º Momento - Roda de conversa sobre o Povo Pataxó e sobre Educação Ambiental - "Como cuidar do planeta" .	1º Momento - Roda de conversa sobre o Povo Pataxó e sobre Educação Ambiental - "Como cuidar do planeta" .
2º Momento - Vivência ecológica corporal com oficina pedagógica sobre os grafismos do Povo Pataxó.	2º Momento - Vivência ecológica corporal com oficina pedagógica sobre os grafismos do Povo Pataxó.
3º Momento - Roda de conversa sobre a Etnomedicina Pataxó - "A saúde que vem das plantas".	3º Momento - Roda de conversa sobre a resistência indígena Pataxó, a luta pelo Território, pela gestão ambiental e preservação cultural.
4º Momento - Vivência Pedagógica em brincadeiras indígenas.	4º Momento - Partilha etnomusical com a juventude indígena.
5º Momento - Vivência corporal no Awê Pataxó	5º Momento - Vivência corporal no Awê Pataxó

Observa-se a partir dos fragmentos dos discursos articulados no PPP do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, e nos empreendimentos em torno dele, lidos aqui como produções curriculares, uma reiteração ao que convencionalmente se “exige” a uma escola indígena, estando essa vinculada a um projeto intercultural como promessa de emancipação e construção da diferença. Neste sentido, há que se discutir e problematizar como a Educação Escolar Indígena no Brasil vem sendo normatizada pela categoria da interculturalidade.

A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Enquanto sua proposta tem servido para pensar a descolonização epistêmica, seu discurso também tem sido utilizado pelo Estado e agências internacionais como dispositivo disciplinar e colonizador das diferenças, não acarretando grandes mudanças nas relações de poder e nas desigualdades. Há um *fetichê* para com as escolas indígenas, num cultivo intenso do exótico nos currículos escolares, esvaziando-se muitas vezes os sentidos culturais de cada povo numa escolarização de má qualidade.

A interculturalidade em nossos contextos tem servido para tudo, sendo um chavão utilizado para tratar das questões indígenas e de outras minorias. É neste diálogo com Laclau (1996) que convido a pensá-la enquanto um significante vazio. Significante vazio é para o autor um significante com múltiplos sentidos, contudo, mesmo este significante tendo múltiplos

significados/sentidos, não o impede de ser uma parte constituinte na significação. Ele ocupa lugares na significação por ter foro privilegiado no interior de um discurso. O significante vazio não possui qualquer sentido específico, é uma posição ocupada por algum elemento particular, neste caso a interculturalidade, e por ocupar essa posição exerce um papel representacional de toda cadeia discursiva e articulatória.

Tomando de empréstimo a ideia de Laclau (1996), o significante vazio é um nome, um ponto nodal que retém a si o deslizamento constante do significado. O significante vazio serve a uma lógica de hegemonia, cumprindo demandas com preenchimentos vazios. Neste caso, a interculturalidade como um significante vazio não vem sendo fixada discursivamente, tendo sido empregada em tantos discursos e textos políticos, que preencher a interculturalidade com diferentes demandas de políticas para indígenas tem sido a maneira de manter a hegemonia ou tornar um interculturalismo oficial, como apontou Tubino (2005).

O movimento de escrita desta tese buscou uma reflexão pós-estrutural onde não se fixasse caminhos e criasse receituários nas produções curriculares Pataxó, no entendimento que essas produções são paisagens imaginadas e contingentes, que não cabem serem repetidas ou propagadas como projetos de emancipação aplicadas a outros contextos. Neste sentido, parte-se da reflexão que a produção curricular sempre é algo precário e frágil, enredado em dispositivos para se fazerem inteligíveis dentro de processos híbridos de circulação dos fluxos culturais.

UM TEXTO CONFUSO COM NUANCES PÓS-QUALITATIVAS E PÓS-ESTRUTURAIS

Textos confusos são confusos porque insistem em se manterem abertos, incompletos e inseguros quanto ao modo de finalizar um texto ou uma análise. Tal abertura sempre marca uma preocupação com a ética do diálogo e do conhecimento parcial; um trabalho é incompleto sem as reações críticas e diferentemente posicionadas de seus (esperados) vários leitores.

Marcus, 1994, p. 17.

Ao iniciar o processo de doutoramento e inserir-me no grupo de pesquisa “Currículo, Subjetividade e Diferença”, as certezas que eu julgava ter nos percursos formativos da Pedagogia, no campo do Currículo e da Educação Escolar Indígena, pareciam ter se perdido. Não que tais percursos sejam menos importantes, ao contrário, a partir deles, com seus espectros a me rondarem foi possível construir este texto confuso. Confuso porque é provisório, ficcional cheio de coisas ditas e não ditas, carregado de arestas e indecidibilidades.

Parte de minha trajetória, revelava um caminho possível, com outras ficções e paisagens de certezas, onde uma etnografia de mais de uma década (13 anos) com o Povo Pataxó do Território Kaí- Pequi enunciaria um denso tecido a ser interpretado, sobretudo com análises clássicas e usuais no campo da Educação Escolar Indígena, seguindo as propostas da “antropologia interpretativa” (GEERTZ, 1989) ou até mesmo de uma “etnografia da prática escolar” (ANDRÉ, 2005), enviesada por um humanismo iluminista com flertes positivistas na produção de “verdade”. Esse caminho seria o óbvio, previsível e talvez o esperado para quem tem acompanhado minha trajetória nos estudos acadêmicos.

Os caminhos tornaram-se paisagens que se misturavam a inúmeros espectros, fugas e cenas etnográficas, sendo que em pouco tempo eu estava passeando e compondo paisagens para além de uma etnografia com/entre o Povo Pataxó. E nesse texto confuso as ficções foram se delineando com os Kariri-Xocó, os Tupinikim, os Guarani e os Maracá. Não seguir a estabilidade, não se fixar em um território e transitar entre diferentes estados e povos ajudou a embaralhar essa tese, tornando-se uma proposta confusa. Nos textos confusos “o território que define o objeto de estudo é mapeado pelo etnógrafo que está na paisagem, movendo-se e atuando dentro dela, em vez de ser retirado de um ponto transcendente e destacado” (MARCUS, 1994, p. 17).

Sendo um texto confuso, esse trabalho facilmente poderá ser lido como ausente de convenções mais “realistas”, uma vez que se diz ter mais de uma década de convivência e

trabalho com a questão, mas não apresenta uma densidade descritiva esperada. Não seria o primeiro trabalho a receber tais críticas. Pratt (2016) em seu texto “Trabalho de campo em lugares comuns” nos apresenta as polêmicas em torno do livro de Florinda Donner “Shabono: a true adventure in the remote and magical heart of the South American jungle”. Em seu livro Donner, ainda estudante pós-graduação em antropologia, faz o relato de vivências com os Yanomami na Venezuela, onde é escolhida para morar com eles. Entre elogios e críticas o trabalho de Donner com os Yanomami passar a ser tido como invenção, chegando a suspeitarem de que Donner nunca viveu com os Yanomami. Segundo Pratt (2016):

O caso, obviamente ameaçava algumas fronteiras disciplinares delicadas. De forma ainda mais aguda, trazia à superfície a mescla angustiante e confusa de contradições e incertezas que cercam as inter-relações entre experiência pessoal, narrativa pessoal, cientificismo e profissionalismo na escrita etnográfica [...] O que Donner claramente fez foi escrever um livro irritantemente ambíguo, que pode ou não ser “verdade”, é e não é etnografia, é e não é autobiografia, reivindica e não reivindica autoridade acadêmica e profissional, é e não é baseado em trabalho de campo, e por aí vai [...] se Florinda Donner de fato inventou boa parte de sua história (como talvez tenha feito), ela desgraçou a profissão ao mentir, e ao mentir tão bem que ninguém percebeu. E, se ela não inventou a história, então conseguiu um dos furos antropológicos do século. Pois sua experiência da forma como a conta, é, sob muitos aspectos, o sonho de todo etnógrafo (PRATT, 2016, p. 65, 67).

Não nego aqui um desconforto diante de um dos meus espectros, as teorias críticas, tão presentes nas literaturas dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que no cenário atual da política governamental brasileira interpela essa tese para as questões vividas em termos de perdas de direitos pelas populações indígenas. São “fantasmas que seguem nos lembrando a responsabilidade ético-política que temos, não apenas para com aqueles (as) que não cabem nas políticas de reconhecimento vigentes (BUTLER, 2015c), mas para com a própria educação como devida ao outro (DERRIDA, 2010)” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 950). Neste sentido, muitos poderão perguntar: a que/quem serve um texto confuso?

Os textos confusos não são modelos a serem seguidos, nem o tão esperado novo paradigma, nem uma conformidade vazia com a moda da radicalização [...] Eles são a base de teste - sempre uma mistura de forte engajamento de autores com o "que está acontecendo" com certas áreas de estudo e de um engajamento reflexivo igualmente forte com a sua própria formação acadêmica - na qual a ciência social está sendo refeita na ausência de modelos dominantes, paradigmas etc. A preocupação desses textos não é estreita e previsível, mas ampla e variada como as preocupações que delinearão as tradições das próprias ciências sociais (MARCUS, 1994, p. 29).

Como um texto contingente e confuso, a tentativa de fugir de modelos capturáveis buscou apenas a fixação de uma reflexão e uma escrita ética, sem ser ao mesmo tempo o que enuncia um projeto emancipatório. Lidar com espectros tão caros à literatura educacional e pedagógica brasileira, que trazem para si a missão de libertar o (a) outro (a), ou quando senão criar pertencimento identitário, empoderar e descolonizar, não é um caminho tão simples, sendo

trilhado com deslizamentos entre a constante demanda por critérios de cientificidade na construção de dados, entre o exercício de uma autoridade etnográfica e uma “meta-etnografia” (REYNOSO, 1991) na busca de enunciações e paisagens etnográficas confusas.

É nesse caminhar entre deslizamentos que a convivência e o compromisso ético-político de compor paisagens e produções curriculares têm se dado com os Pataxó e outros povos indígenas, numa tentativa de compreender como a Educação Escolar Indígena vem sendo normatizada por dispositivos biopolíticos em distintos contextos. Vale ressaltar que o trânsito entre cenas etnográficas com os povos indígenas que a tese apresenta, não se aproxima de maneira alguma da perspectiva de uma homogeneidade indígena, denunciada por esses povos no tratamento dado a eles em propostas curriculares, que servem mais para culto do exótico, do que a enunciação da diferença, mas ao contrário, o movimento entre cenas etnográficas com distintos povos, faz parte de um exercício de não fixar um campo interpretativo, construindo rasuras e descontinuidades etnográficas.

Não reivindicar o lugar de etnógrafo nessa escrita e tomar esse emaranhado de paisagens de discursos fictícios como um texto confuso me soou mais palatável, não mais fácil, uma vez que a não reiteração de fundacionismos pede um outro exercício de reflexão e escrita em que a ausência e o não lugar são caminhos a serem percorridos. Nesse lugar de uma escrita de fronteira, rodeada por espectros e confusões, talvez esse texto se direcione ao que St. Pierre (2018) tem chamado de uma investigação de âmbito “pós-qualitativo”.

Antes de falar dessa possibilidade de investigação numa compreensão pós-qualitativa torna-se pertinente dizer do meu contato e formação dentro do campo qualitativo. Meus primeiros contatos com as teorias qualitativas se deram ainda na graduação em 2006, nas disciplinas de metodologia científica e pesquisa e práticas pedagógicas, onde os textos eram direcionados a um rompimento com o fazer positivista em educação, anulando em alguns momentos as possibilidades de pesquisas quantitativas, principalmente nas que fossem direcionadas a refletir a cultura e a diferença. Vale dizer que meu curso de graduação está dentro das reformulações propostas pela Resolução CNE/CP 01/2006 que institui diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de graduação e licenciatura em Pedagogia, marcada pelos discursos qualitativos, chegando a excluir em alguns currículos a disciplina de estatística, lendo-se esta como o símbolo das pesquisas quantitativas e do positivismo.

Ao invés de ler dados estatísticos coletados por pesquisas e experimentos, nos quais aquilo que as pessoas pensam e sentem desaparecia nos números, nas tabelas e nos gráficos, nós recuperamos o corpo vivo – queríamos as pessoas vivas, de carne e osso, presentes. Queríamos conversar com elas face a face para ver, em primeira mão, como seus rostos e corpos eram quando descreviam as experiências diárias vividas. Nosso desejo era ver sua dor. Queríamos testemunhar, em primeira mão, sua opressão, rir e chorar com elas quando nos contavam suas histórias, ouvir suas vozes que vinham das profundezas, do coração, de sua interioridade. Nós queríamos observá-los em seus ambientes naturais como *realmente* eram. Queríamos chegar ao solo da verdade, à

realidade das suas vidas cotidianas. Ansiávamos por nossas *próprias* experiências em “estar lá” com as pessoas no campo, estando presentes, sendo testemunhas do momento. Logo, se capturássemos com cuidado e, sistematicamente, registrássemos a realidade autêntica, nós poderíamos reproduzi-la, representá-la nas palavras, na descrição consistente, de modo que outros pudessem ler nossos textos e estar lá também (ST. PIERRE, 2018, p. 1050).

No campo do currículo em diálogo com a Educação Escolar Indígena os encaminhamentos foram dados a partir do “Interpretação das Culturas” de Geertz, em que ainda me recordo do livro com seu formato largo e grande de capa vinho, retirado por mim de uma das estantes da biblioteca do Departamento de Educação – Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Teixeira de Freitas – Bahia. Um exemplar não muito disputado num campus onde as pesquisas e os trabalhos tiveram por tradição pensar a Pedagogia e as demais licenciaturas em diálogo com a perspectiva crítica de forte influência marxista em contextos educativos da reforma agrária e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo as perspectivas que fugissem dessa normativa, tratadas de maneira apressada e superficial como culturalistas e pós-modernas, soando a última adjetivação quase como um insulto. Sobre esta questão St. Pierre (2018) pontua:

Os movimentos sociais, organizados várias décadas após a Segunda Guerra Mundial, incentivaram-nos a abraçar o multiculturalismo e a diversidade; e, porque queríamos ouvir as vozes de todos e saber o que sabiam, inventamos novas metodologias para capturar conhecimentos subjugados. A serviço da justiça social era urgente resistir à força da quantificação da ciência social positivista e isenta de valores; perturbar os cânones disciplinares e excludentes, promovendo a inclusão do conhecimento dos despossuídos; e tornar públicos o conhecimento e as experiências cotidianas dos oprimidos, dos perdidos e dos esquecidos (ST. PIERRE, 2018, p. 1050).

Nesse sentido, os percursos trilhados em minhas pesquisas antes desse texto confuso estavam capturados de perspectivas humanistas e iluministas, ora sugeridas pelo discurso qualitativo, bem como por um ideal emancipatório de fortalecimento e justiça social das teorias críticas. Para Lima e Castro (2008):

Estamos também longe, ainda, das soluções oferecidas pela narrativa encantatória do que podemos chamar de “via da militância cidadã”: a suposição, bastante fantasiosa de que, por sermos cidadãos do mesmo país dos povos indígenas que estudamos, estaríamos em estado de “engajamento permanente”, o que nos permite, por princípio, ao estudarmos um tema localizado sobre uma sociedade indígena específica (ou grupo camponês), opinar sobre fenômenos e dinâmicas que se passam em escalas e domínios da vida social sobre o qual a formação do pesquisador é nenhuma (LIMA: CASTRO, 2008, p. 337).

Tenho a pontuar que essa formação do pesquisador acerca dos Povos Indígenas para uma ação mais engajada também é encantatória e fictícia. Até o doutorado não me era possível pensar pesquisa em educação se não fosse dentro da perspectiva qualitativa, ou quando senão, num híbrido qualiquantitativo, seguindo o receituário da observação, entrevistas, questionários, narrativas, (auto)biografias, diário de campo, grupos focais, entre outros empreendimentos na

construção de dados e uma proposta/solução para o campo investigado. Recordo-me que um dos primeiros textos que me despertou a atenção para a possibilidade de trilhar outros caminhos foi logo no primeiro ano do doutorado, em 2015, onde fui instigado pelas nuances de uma etnografia pós-estrutural com o texto “The question of belief: writing poststructural ethnography” da Deborah Britzman (1995), e levado a questionar metodologias qualitativas com o texto “The appearance of data” da Elizabeth Adams St. Pierre (2013). Ao debruçar-me sobre o aporte pós-estrutural e verificando teses sobre Educação Escolar Indígena dentro dessa abordagem, algumas trazidas nessa tese, fui percebendo que essas pesquisas apesar do esforço em construir um trabalho pós-estrutural, acabam afirmando em suas metodologias espectros qualitativos. O desafio estava presente e incomodava. Como construir uma tese pós-estrutural?

Nesses quatro anos de doutorado, ainda não tenho essa resposta e não sei se terei ou gostaria de tê-la, talvez “[...] ainda é preciso explorar uma forma de acolher, sem com isso domesticar, as implicações pós-estruturais para a metodologia de pesquisa em educação e em currículo” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 942). No entanto, foi na palestra “Pesquisa pós-qualitativa”, proferida por Elizabeth Adams St. Pierre no I Seminário Poéticas e Políticas da Pesquisa em Educação, realizada no dia 29 de maio de 2018, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vislumbrou-se a ideia que esse texto confuso poderia ser uma pesquisa pós-qualitativa ou pós-etnográfica, e que todo esse movimento e fuga de uma reificação do dado, de um sujeito humanista a ser preenchido, conscientizado e emancipado é o que compôs essa escrita.

Neste sentido, o texto “Paisagens e fluxos Pataxó: processos de hibridização e biopolítica”, que por ora precisa ser pausado, nada mais é do que uma ficção com etnografias fantasmáticas, uma bricolagem imperfeita e contingente dentro do campo curricular e da Educação Escolar Indígena. Não caberá a mim dizer o uso desse texto, muito menos propô-lo como guia para futuros desenhos curriculares para a escola Pataxó. As reflexões aqui apresentadas só servem a este trabalho, não sendo repetíveis a outros contextos.

POST SCRIPTUM: O QUE CABE NUMA TESE?

Defender uma tese, submetendo-a a uma banca e depois fazer o retorno a ela é um exercício que tende a ser protelado, os dias passam e fica-se digerindo os quatro anos de pesquisa e escrita. Pois bem! O retorno ao texto da tese deve-se às indagações proporcionadas pela banca de defesa, sendo guiado pela questão: O que cabe numa tese?

Na proposta de construção da tese, confesso que essa não foi uma questão a me perturbar, estando eu mais interessado nas coisas que não cabem numa tese, nas coisas que escapam a esses modelos de teses reproduzidos e reiterados em nome da construção de “verdades”. Caminhos cheios de achados e pistas que são tomados como dados, etnografados como condição de comprovação de realidades e vínculos, legitimados como condição de construção de uma tese. Borrarr esses caminhos solicitou um processo de desconstrução tão mencionado nessa escrita, rompendo com cânones teóricos na formação de professores (as) no Brasil.

As borras e as rasuras construídas no processo de construção da tese surgiram de uma não adequação aos modelos hegemônicos de fazer pesquisa em educação, sobretudo perspectivas filiadas às teorias críticas humanistas, que não eram possíveis dentro das reflexões propostas pelas teorias pós-estruturais, que se pretendeu caminhar. Sobre esta não adequação e incompatibilidade, St. Pierre (2007) constrói a seguinte reflexão ao se deparar com essa questão no seu trabalho com a pesquisa qualitativa:

Dada a incompatibilidade humanista das descrições “pós” de linguagem e ser, especialmente o ser humano, a desconstrução era inevitável [...] Comecei a entender completamente que a minha incapacidade de fazer uma convencional pesquisa qualitativa humanista surgiu da minha incapacidade de pensar (ST. PIERRE, 2017, p. 39, tradução livre).

Após o sentimento de incompatibilidade, ir para a ficção foi condição de experimento na escrita dessa tese. Um experimento tecido em meio a bricolagens de paisagens despreziosas na criação de um projeto de emancipação do (a) outro (a). Num momento em que a conjuntura política no Brasil caminha para retrocessos e ataques aos direitos e à democracia como um todo, propor uma tese com inspirações fictícias pode ser tomado como algo apolítico, o que tendo a discordar. Fazer política também perpassa compor ficções, sendo potente no diálogo entre ficções de “verdades” polarizadas, que desejam normatizar currículos e subjetividades.

Neste sentido, a interpelação por um dos membros da banca sobre a impossibilidade de discernir o que é ou não ficção na tese, de certa forma, mostra o que a tese se propôs a fazer:

embaralhar as normas de composição de “verdades” e realidades, entendendo-as também como fluxos de ficções complexas.

Caberia numa tese uma ficção literária? Por que uma pesquisa de doutorado em educação e no campo curricular não poderia ser comunicada em uma ficção literária? Levanto tais questionamentos a partir da fala de dois membros da banca, potencializando a fala de uma das avaliadoras que externou só ter entendido a tese a partir do momento que tomou a leitura como uma ficção literária, composta de uma etnografia fantasmática. Confesso que não tinha tomado a escrita como uma ficção literária, mas ter o trabalho classificado como tal, para justificar um entendimento ou para dizer de um não lugar de tese, trouxe-me a reflexão de como os escapes a uma não reiteração do dado como algo real e provedor de “verdades”, bem como a não proposição de uma descrição densa, profunda ou totalitária, soam como fluxos marginais na produção de uma tese.

O caminho pela composição de paisagens fictícias provisórias, operando com a etnografia pós-estrutural, foi o que permitiu o desvencilhamento dos espectros humanistas iluministas que rondam as pesquisas qualitativas em educação, remetendo sempre a metafísica da presença. Neste diálogo:

A racionalidade metafísica supõe a necessidade do fundamento e a procura das origens procedendo a uma reconstrução na ordem (da razão) à luz de dois tempos lógicos e históricos (primeiro a presença, a consciência, depois a ausência, a linguagem etc.) e sendo este segundo tempo sempre derivado do primeiro (BERNARDO, 1992, p.155).

A procura pela desconstrução de uma metafísica da presença na tese se deu por rastros que em muitos momentos podem revelar ficções desconexas ou sem propósitos, desvios de rotas estruturadas, proporcionadas por uma inadequação no tipo de pesquisa que busquei construir. Sobre rastros:

O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem a afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a *différance* que abre o aparecer e a significação. Articulado o vivo sobre o não-vivo em geral, origem de toda repetição, origem da idealidade, ele não é mais ideal que real, não mais inteligível que sensível, não mais uma significação transparente que uma energia opaca e nenhum conceito da metafísica pode descrevê-lo (DERRIDA, 2008, p.80).

Ao caminhar entre espectros etnográficos ou por uma etnografia fantasmática, os rastros da tese foram se revelando, num caminho de desconstrução em que não se estava na busca de origens e sentidos absolutos. As ficções compostas entre espectros e rastros são da ordem dos efeitos, sem nenhuma preocupação com a construção de verdades ou revelação de realidades.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G.. **O que é um Dispositivo?** Ilha de Santa Catarina: Outra Travessia, 2005, (Tradução: Nilcéia Valdati).
- ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de. **Jovens Indígenas e Lugares de Pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS.** São Paulo: NIME/LABI/IP-USP, 2007.
- ALMEIDA, A. C. **Consciência Argumentativa entre as Educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de Escolas Indígenas.** São Paulo: PUC-SP, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo.** São Paulo: Cia das Letras, 2008 (Trad. Denise Bottman).
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** São Paulo: Editora Papirus, 2005.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias.** Lisboa: Editorial Teorema LTDA, 2004 (Trad. Telma Costa).
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva.** São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009 (Trad. Ana Goldberger).
- AZEVEDO, Marta Maria. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO; Fany (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010.** São Paulo: ISA, 2011.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº. 8.471/2003.** Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 002/2003.** Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº. 106/2004.** Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2004.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Lei 18.629/2010.** Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2010.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez., 2001.
- BARBARD, Alan; SPANCER, Jonathan. **Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology.** London. New York: Routledge, 1996.
- BARCELLOS, G. H. **Desterritorialização e R-existência Tupiniquim: mulheres indígenas e o complexo agroindustrial da Aracruz Celulose.** Minas Gerais: UFMG/Departamento de Geografia, 2008, (Tese de doutorado).

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BARTOLOMÉ, Miguel. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. In: **Mana**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006, p. 39-68.

BASTOS LOPES, Danielle. **A Negociação do que é Sem Mal**: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani). Rio de Janeiro: Proped/UERJ, 2016 (Tese de doutorado em Educação).

BASTOS LOPES, Danielle. **O Movimento Indígena na Assembléia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós- graduação em História Social; UERJ, 2011 (Dissertação de mestrado).

BATISTA, Maria Geovanda. **Culturas de Infâncias Indígenas**: processos de subjetivação e protagonismo dos Kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade; UNEB, 2015 (Tese de doutorado).

BERNARDO, Fernanda. O Dom do Texto – A leitura como escrita (o programa gramatológico de J. Derrida). In.: **Revista Filosófica de Coimbra**, 1992, p. 155-189.

BETTO, Frei. **O que é uma Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Editora Abril Cultural Brasiliense, 1985.

BEVILAQUA, Camila. “Se Fantasiar de Índio é fácil, Ser Índio é difícil, tem que estudar muito”: vivências indígenas na cidade do Rio de Janeiro. In.: **Revista Antropológicas**, ano 21, 28(2), 2017, p. 111-2017.

BHABHA, Homi K.. **O Local da Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG,(trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves), 2013.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: o processo da língua Pataxó no tempo presente. In.: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Discutindo Etnicidades**: alimentação, afro-religiosidade, percursos intelectuais negros, política linguística e adornos corporais indígenas. Salvador: EDUFBA, 2014.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. In.: **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 1, Jan./Jun., 2015.

BRASIL. Medida Provisória Nº. 870 de 01 de janeiro 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 01 Jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB Nº. 3 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei 12.711, 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de Agosto de 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 7.200/2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria CNE/CEB nº 4/2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria nº. 593/2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução CEB nº 5 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 Jun. 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13/2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL, MEC, SECADI. **Portaria nº. 98 de 06 de dezembro de 2013**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução nº. 01/2006**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRITZMAN, Deborah. The Question of Belief: writing poststructural ethnography. In: **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 3, 1995, p. 229- 238.

BURBULES, Nicholas. Uma Gramática da Diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 159-188.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade** -Tradução Renato Aguiar- 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **¿Quién le Canta al Estado-Nación?** Lenguaje, política, pertenencia. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CANCELA, Cristina Donza; SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; MACHADO, Almiros. Caminhos de uma Pesquisa acerca da Sexualidade em Aldeias Indígenas no Mato Grosso do Sul. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, v. 53, n.º. 1, 2010.

CANCELA, Francisco. Uma barreira contra os perigos do sertão do Monte Pascoal: a criação da vila do Prado, os índios Pataxó e a resignificação das relações de contato (1764-1820). In: CAETANO DA SILVA, J. L. (Org.) ; CARVALHO, M. R. G. (Org.) ; AGOSTINHO, P. (Org.) ; ROCHA, A. N. (Org.) ; LIMA, A. V. (Org.) ; BIERBAUM, B. (Org.) ; LOUKOTKA, C (Org.) ; SANTOS, C. S. (Org.) ; GAYER, C. C. (Org.) ; CANCELA, F. (Org.) ; GROSSI, G. (Org.).. (Org.). **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis**. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, v. 1, p. 598-616.

CANCLINI, Néstor García Canclini. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2013.

CARI, C. D. **O Currículo Científico com o Povo Indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais**. São Paulo: PUC-SP, 2008 (Dissertação de Mestrado em Educação).

CARIAGA, Diógenes. Gênero e Sexualidades Indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa no Mato Grosso do Sul. In.: **Cadernos de Campo**. São Paulo, 2015, n. 24, p. 441-464.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CLASTRES, Pierre. O Arco e o Cesto. In.: CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 71-89, 1978.

CLASTRES, Pierre. **Crônica dos Índios Guayaki**: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

CLIFFORD, James. Introduction: partial truths. In: CLIFFORD, James e MARCUS, George. **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Cumuruxatiba-BA, 2018.

CONNEL, Robert. Pobreza y Educación. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogía de la Exclusión**: crítica al neoliberalismo em educación. México: Universidade Autónoma da Cidade do México, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas Culturais e Povos Indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (Orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com Aspas e outros Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CZARNY, Gabriela. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In.: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos Indígenas e Escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Capitalismo e Esquizofrenia**: mil platôs. Paris: Minuit, 1980.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**, tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... Diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

EMMERICH, Charlotte; MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas linguísticas. In: **Boletim do Museu do Índio**, Antropologia, nº. 3, Rio de Janeiro, 1975.

FARHI NETO, L.. Biopolítica como Tecnologia do Poder. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**. Florianópolis: UFSC, 2008, v. 5, n. 1.

FARHI NETO, L.. **Biopolítica em Foucault**. Florianópolis: Departamento de Filosofia-UFSC, 2007. (Dissertação de mestrado em filosofia).

FAUNDEZ, A. A Pedagogia do Texto em algumas palavras. **Intercâmbios**. Vitória: Ano VIII, nº. 12, p. 1-2, Jul. 1999.

FAUSTO, Carlos. Se Deus fosse jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI – XX). In: **Revista Mana**, n. 11, v. 2, 2005, p. 385-418.

FERNANDES, E. R.. **Descolonizando Sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, 2015 (Tese de Doutorado).

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011 (dissertação de mestrado em educação).

FOERSTE, E. **Relatório Final de Avaliação do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base – 2003 a 2005, pólo da América Latina**. Genebra: IDEA, 2005.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2 ed.. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Crise de la médecine ou crise de l’antimédecine. Texto 170. In: **Dits et écrits**. v. II. Paris: Quarto Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 21 ed.. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1981.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: Belo Horizonte, 2013.

GALVÃO, Eduardo. “Áreas Culturais Indígenas do Brasil: 1900/1959”. In: **Encontro de Sociedades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 193-228.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GOLDMAN, Marcio. “Quinhentos Anos de Contato”: por uma etnografia da (contra)mestiçagem. **Mana**, Rio de Janeiro, 21 (3), p. 641-659, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In.: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Mar./2008.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Os “Índios do Descobrimento”**: tradição e turismo. Rio de Janeiro: UFRJ/MN-PPGAS, 1999 (Tese de Doutorado em Antropologia).

GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ. **Língua Pataxó**. Coroa Vermelha, 2004.

GUTIÉRREZ, Ana Laura Gallardo. Notas Conceituais sobre a Relação entre Justiça Curricular e Currículo Intercultural. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 65-82, 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JUKUNÃ (Denilta Pataxó). **Areneá Patxohã: O Ensino do Patxohã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê- Aldeia Tibá**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2011.

KATZER, Leticia. El Mestizaje como Dispositivo Biopolítico. In.: TAMAGNO, Liliana (Org.). **Pueblos Indígenas: interculturalidad, colonialidad, política**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2009, p. 59-75.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación(s)**. London: Verso, 1996.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Notas sobre as bases do pensamento “Pós”: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org’s). **Currículo e Diferença: afetações em movimento**. v. 4. Curitiba: CRV, p. 189-212, 2018 (série: temas em currículo, docência e avaliação).

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2013 (Tese doutorado em educação).

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. In.: **Mana**, nº 21 (2), 2015, p. 425-457.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; CASTRO, João Paulo Macedo. Política(s) Pública(s). In: PINHO, AO.; SANSONE, L. (Org’s). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2 ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 351- 392.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o Estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

LOPES, Alice Cassimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Cassimiro; BORGES, Verônica. Formação Docente, um projeto impossível. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 145, nº. 157, p. 486-507, Jul./Set., 2015.

LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas na América Latina: balanço e perspectivas. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, Out/Dez, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. In.: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alícia de (Orgs). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Política da Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.327-356, Maio/Ago, 2006b.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. E depois do pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação (apresentação). In.: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 941-947.

MAHER, Terezinha Machado. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson . Topologia do ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 337-382.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem**. (Tradução de Francisco M. Guimarães) Petrópolis: Vozes, 1973.

MALLON, Florencia. The Promise and Dilemma of Subaltern Studies: Perspectives from Latin American History. In.: **American Historical Review**, 99, 1994, p. 1491-1515.

- MARCUS, George E.. O que vem (logo) depois do Pós: o caso da Etnografia. In: **Revista de Antropologia**, v. 37, p. 7-34, 1994.
- MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, v. 2, 1974, p. 211- 233.
- MCCALLUM, C. . Notas sobre as categorias “gênero” e “sexualidade” e os povos indígenas. In.: **Cadernos Pagu**, 2013, n. 41, p. 53-61.
- MCCALLUM, Cecília. **Gender e Sociality in Amazônia**. How Real People are Made. Oxford: Berg, 2001.
- MELIÁ, Bartolomeu. Teko porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: SILVA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavaleiro de (Org's). **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 26.
- MELIA, B. Trançados da educação indígena. In: SILVA LOPES, Aracy, (org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais*. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. In.: *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 948-965.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 117, p. 197-217, novembro de 2002.
- MOTT, Luiz. Etno-História da Homossexualidade na América Latina. In: **História em Revista**. Pelotas, v. 4, p. 7- 35, 1998.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 15, Set./Dez.,2000.
- MUGRABI, E. **A Pedagogia do Texto Revisitada: aportes teóricos e práticos**. Relatório final de pesquisa. Vitória: UFES/Centro de Educação/Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional, 2005.
- NEWBERY, Mary Joyce. **The Teacher/Student Mismatch as a site for Diffracting Subjectivity**. Columbia, EUA: Columbia University, 2018 (Doctor of education).
- O GLOBO. **Caderno País**, 1998, p. 12. 30.08.
- O GLOBO. **Caderno Mundo**, 2012, p. 01.12.
- OLIVEIRA, Cristiane Maria de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Voos na Sabedoria: o ensino do Patxohã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. In: ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **A Educação entre Indígenas**. Imperatriz: Editora Etica, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Um Etnologia dos ‘Índios Misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, 4 (1), p. 47-77, 1998.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção Concernente à Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes [Convenção 107].** 05 jun. 1957

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169].** 27 jun. 1989.

PADILHA, L. **O Ensino-Aprendizagem da Gramática e a Pedagogia do Texto.** Vitória: UFES, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação).

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. **Laudo antropológico Kaxixó.** In: Processo n. 1494/93. Fundação Nacional do Índio, 1994a.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou Subgrupos de uma mesma Nação? Uma proposta de reflexão. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 4: p. 173-187, 1994b.

PARANÁ. Lei nº 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial**, nº 5969, 19 abr. 2001.

PEREIRA, Pedro Paulo G.. Queer nos Trópicos. In.: **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, 2012, v. 2, n. 2, p. 371-394.

PEREIRA, Carlos Luis. **O Ensino de Ciências Naturais em uma Escola Indígena Pataxó na Bahia.** São Paulo: Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências; Universidade Cruzeiro do Sul, 2014 (Tese de doutorado).

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In.: CLIFFORD, James; MARCUS, George (Org’s.). **A Escrita da Cultura: poética e política da etnografia.** Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, p. 63- 90, 2016.

QUIEZZA, Jocelino da Silveira. **Políticas de Línguas em área Tupinikim: o caso da Aldeia Caieiras Velha, Aracruz – ES.** Rio de Janeiro: Museu Nacional – UFRJ (Dissertação de mestrado em Linguística e Línguas Indígenas), 2018

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? In.: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 982-1002.

REYNOSO, Carlos. **Representación. El surgimiento de la antropología posmoderna**. México: Gedisa, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986.

RIBEIRO, Djmaila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 3.708 de 09/11/2001. Reserva de 40% das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidades Estaduais aos negros e pardos. **Diário Oficial**, 12 de nov. 2001.

RIO DE JANEIRO. Decreto Estadual nº 30.766 de 4 de março de 2002. Disciplina o sistema de cota para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense e dá outras providências. **Diário Oficial**, 05 de mar. De 2002.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

ROBERTI JUNIOR, João Paulo; CARIAGA, Diógenes Egídio & SEGATA, Jean. A Antropologia como (In)Disciplina: notas sobre uma relação imprecisa entre campo e escrita. In: **Revista Ilha**, v. 17, n. 2, Ago./Dez. 2015, p. 101-122.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 57, n. 2, Abr./Jun. 2005.

RODRIGUEZ, Ileana. Reading Subalterns Across Texts, Disciplines, and Theories: From Representation to Recognition. In.: RODRIGUEZ, Ileana (Org.). **The Latin American Subaltern Studies Reader**. Duke University Press: Durham and London, 2001.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **Revista Fronteira Z**. São Paulo, nº. 8, Jul., 2012.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **Sopro**, n. 15, p. 1-4, 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. (Tradução de Guacira Lopes Louro.). Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Pesquisando com Zacarias Kapiaar**: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2015 (Tese doutorado em educação).

SCHMELKES, Sylvia. A Política da Educação Bilíngue Intercultural no México. In.: HERNALIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

SHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, José Luís Caetano da. Etnicidade e Adesão Pessoal: a escolha do nome indígena. In.: In: CAETANO DA SILVA, J. L. (Org.) ; CARVALHO, M. R. G. (Org.) ; AGOSTINHO, P. (Org.) ; ROCHA, A. N. (Org.) ; LIMA, A. V. (Org.) ; BIERBAUM, B. (Org.) ; LOUKOTKA, C (Org.) ; SANTOS, C. S. (Org.) ; GAYER, C. C. (Org.) ; CANCELA, F. (Org.) ; GROSSI, G. (Org.).. (Org.). **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, v. 1, p. 598-616.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; BATISTA, Maria Geovanda; ANDRADE, Hermington Maurício de. Primavera de Devires na Aurora do LICEEI: os primeiros passos do curso de licenciatura intercultural em Educação Escolar Indígena da UNEB. In: **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**: “Devir-Criança da Filosofia: infância da educação”. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Hãmyá Kitoko Pataxó**: trabalho, sociabilidades e agenciamentos entre as crianças Pataxó do Território Kaí-Pequi. Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UNEB, 2013. (Monografia de Especialização em Ed. Infantil).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. Notas sobre a Homossexualidade num “Regime de Índio”. In: **Revista Aceno – Dossiê Diversidade Sexual e de Gênero em Áreas Rurais, Contextos Interioranos e/ou Situações Etnicamente Diferenciadas**: novos descentramentos em outras axialidades, 2016, v. 3, n. 5, p. 50-72.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da Silva. Construindo-se Universitário (as): uma análise das redes de significação no acesso ao ensino superior por jovens pataxó. In: OLIVEIRA, Assis da Costa. **Juventude Indígena**: estudos interdisciplinares, saberes interculturais. Belém: editora E-papers, 2017.

SILVA, Carlos Rafael da. Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. A Escrita na Escrita: Derrida e Educação. In.: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida e a Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SOARES-PINTO, Nicole. Sobre alguns modos de usar a cultura dos Outros. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (Orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Jurema M. A. . **Trajetórias Femininas Indígenas: Gênero, Memória, Identidade e Reprodução**. Salvador: UFBA, 2007, (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The Spivak Reader**. Edited by Donna Landry & Gerald MacLean. New York: Routledge, 1996.

STENGERS, Isabelle. A Proposta Cosmopolítica. **Revista Pléyade**, 14, 2014, p. 17-41.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The appearance of Data. In.: **Cultural Studies: critical methodologies**, 2013, p. 223- 227.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post Qualitative Inquiry. In.: **Qualitative Inquiry in Neoliberal Times**, 2017, p. 39.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. In.: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 1044-1064.

STUCCHI, Deborah. **Percursos em dupla jornada: o papel da perícia antropológica e dos antropólogos nas políticas de reconhecimento de direitos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005 (Tese de doutorado em educação).

TEAO, Kalna Mareto; SILVA, Paulo de Tássio Borges da; BENITES, Sandra. Produções Curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): enunciações corporais e os (des) encontros com a escola. In: **Odeere Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, ano 1, n. 2, v. 1, Jul./Dez de 2016.

TOTA, Martinho. **Entre as Diferenças: Gênero, geração e sexualidades em contexto interétnico**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

TREVISAN, J. S.. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1986.

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In.: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad**. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

TOMÉ, Claudia Maria Felicio Ferreira. **De que Inclusão...Formação, Currículo e Diferença no âmbito da SECAD/SECADI**. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2016 (Tese de doutorado em educação).

TYLER, Stephen. Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, James e MARCUS, George. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

UNEB; CONSU. Resolução Nº. 196 de 25 de julho de 2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial**, 25 de jul. de 2002.

VALLE, Cláudia Neto do. **Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó**. São Paulo: PUC-SP, 2000. (Dissertação de Mestrado).

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano. Historicidade, mobilização política e reconstrução identitária: compreendendo as demandas étnicas Tremembé (Ceará). In.: **Anais da 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro - BA, 2008.

VANZOLINI, Marina. **A flecha do ciúme: o parentesco e seu avesso segundo os Aweti do Alto Xingu**. São Paulo: Terceiro Nome, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2015 (Tese doutorado em educação).

YOUDELL, Deborah. Theory assemblage and sociological education policy. In.: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). **Education Policy and Contemporary Theory: implications for research**. London: Routledge, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In.: **Educação e Sociedade**. V. 128, n. 101, p. 1287-1302. Campinas, set/ dez 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica. Pedagogia de-colonial. In.: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comps.). **Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

WERBNER, Pina. Essencialismos essencializantes, Essencializando o silêncio: Ambivalência e Multiplicidade na Construção do Racismo e Etnicidade. In.: WERBNER, Pina; MODOOD, Tariq (Ed.). **Debatendo o Hibridismo Cultural, as Identidades Multiculturais e a Política do Anti-Racismo**. London: Zed, 1997. p. 226-254.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (Série Pensamento Moderno).

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.