

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E HISTÓRIA

EDUCATION, DIVERSITY AND HISTORY

Ananda Machado¹

RESUMO:

O texto aprofunda a apresentação realizada no I Encontro Estadual de História da ANPUH-RR, na mesa redonda Educação e Diversidade. Aborda experiências da autora, de mais de 13 anos de trabalho com povos indígenas, fazendo algumas reflexões sobre: o processo histórico de monolinguismo civilizador e de assimilação linguística que exterminou várias línguas; as conquistas e dificuldades das escolas indígenas no Brasil, desde quando eram impostas até passarem a fazer parte do empoderamento e da “autonomia” dos povos indígenas; e reflete acerca de estratégias para circulação nos vários caminhos dos conhecimentos. As escolas indígenas podem contribuir para um reconhecimento de línguas e conhecimentos indígenas como patrimônio cultural. O referencial teórico utilizado é o de Homi Bhabha, quanto aborda o local da cultura e Eni Puccinelli Orlandi, principalmente quando se refere à história das ideias no Brasil, língua e conhecimento linguístico.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Diversidade; História Indígena.

ABSTRACT:

The text presents the presentation made at the First State Meeting of History at ANPUH-RR, in the round table on Education and Diversity. It covers the author's experiences of more than 13 years of work with indigenous people, reflecting about: the historical process of civilizing monolingualism and linguistic assimilation that exterminated several languages; the achievements and difficulties of indigenous schools in Brazil, from when they were imposed until they became part of the empowerment and "autonomy" of indigenous people; and reflects on strategies for circulation in several paths of knowledge. Indigenous schools can contribute to the recognition of indigenous languages and knowledge as cultural heritage. The theoretical reference used is from Homi Bhabha, regarding the place of culture and Eni Puccinelli Orlandi, especially when referring to the history of ideas in Brazil, language and linguistic knowledge.

KEYWORDS: Education; Diversity; Indigenous; History.

INTRODUÇÃO

No I Encontro Estadual de História da ANPUH-RR, tivemos a honra de participar da mesa Educação e Diversidade. Os organizadores do evento gentilmente nos convidaram e apresentamos algumas ideias compartilhadas sobre o tema. Como temos experiência de trabalho desde 2005 com alguns povos indígenas, como com os Guarani Mbyá (do RJ, ES, PR, SC, RS, MS e SP), Macuxi, Wapichana, Wai Wai, Ye'kwana, Yanomami, Saporá, Patamona, Ingarikó, Taurepang, Taruma, Pauixana, Atoraiu (em RR) atuando principalmente nas áreas de

¹ Licenciada em Artes Cênicas, Mestrado PPGMS-UNIRIO, Doutorado PPGHIS-UFRJ e Pós doutoranda no PPGAS-UFRJ. Professora do curso Gestão Territorial Indígena no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena-UFRR e colaboradora no PPGL-UFRR.



memória, história, literatura indígena, línguas indígenas, cultura e educação; aceitamos o desafio de compartilhar experiências e conhecimentos na mesa e de escrever este texto.

É sabido que no passado a educação indígena se dava pela convivência, transmitida informalmente, bem diferente da educação escolar que se diz organizada, planejada, escrita e sistemática. Assim, antes da entrada da escola nos territórios e na vida dos povos indígenas, as memórias e as histórias eram passadas oralmente de geração a geração.

A intromissão da escola nas comunidades indígenas, com formas diferentes de ensinar e aprender, transformou completamente os modos de vida. Com elas passou-se a disciplinar o ensino, a proibir o diferente, a ser forçadamente monolíngue em língua Portuguesa. Assim, de modo glotocida, expulsou as línguas indígenas. Como bem definiu uma vez um professor Guarani: “a escola passou a ser uma fábrica de brancos.”

O ensino de história passou então a veicular apenas uma versão monolíngue do ocorrido, a narrativa do vencedor. E as muitas histórias, nas várias línguas, começaram a ficar de lado, em segundo plano. Mesmo depois da criação das escolas indígenas, que segundo a legislação atual deveriam ter ensino bilíngue e diferenciado, não resolveu problemas em conseguir incluir essas línguas e histórias dentro delas.

O Processo de Monolinguismo Civilizador e de Assimilação Linguística

A escola, quando implantada em área indígena, excluía as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas. Historicamente, era o lugar por excelência onde começava a se operar o deslocamento linguístico e foi o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de 1.000 línguas (FREIRE, 2014, p.15).

O Estado começou a invasão com as escolas usando um bilinguismo civilizador, com a introdução de conteúdos nas línguas indígenas alheios à essas culturas. No início, a educação escolar ficou sob a responsabilidade dos missionários e esses ensinaram a escrever e catequizaram ao mesmo tempo.

Eni Orlandi, pesquisadora na área de Letras, critica o Summer Institut of Langues (SIL), afirmando que ele se apresenta como sociedade civil assistencialista e filantrópica, que produz materiais nas línguas indígenas. Concordamos com ela, pois o instituto está orientado por uma política ideológica que contribui para a expansão do capitalismo e a desmobilização dos movimentos indígenas, dividindo-os desde sua base, freando suas reivindicações, reforçando o individualismo contra a solidariedade, inculcando a submissão e a passividade. Apesar de imputarem o orgulho dos índios por suas próprias línguas, exercem o “etnocídio espiritual: não deixam existir as diferenças culturais” (ORLANDI, 1987, p.13).



Mediante tal exposição, este assunto veio a tona na mesa, principalmente quando relatei a questão de algumas igrejas proibirem práticas culturais indígenas dentro das escolas nas próprias comunidades. Foi onde claramente, uns professores que palestravam defenderam que as escolas deveriam ser leigas; e outros consideraram a mistura ciência e religião saudável, defendendo na ocasião que as igrejas podem sim estar dentro das escolas.

Contei a história de uma aluna Wapichana que vivia na cidade e tinha pouco contato com algumas práticas culturais do seu povo. Em oficina de pintura corporal realizada no Insikiran, ela saiu com o braço lindamente pintado com um padrão gráfico Wapichana. Quando chegou à igreja que frequentava, a pastora a repreendeu dizendo que aquela prática a afastaria de Deus. Ela respondeu que se Deus não aceitasse a origem indígena dela, como poderia continuar frequentando aquela igreja?

Casos como o acima e de proibirem as danças (para o sangue não subir), as vestes tradicionais, as bebidas, de dizerem que manchas pretas em panelas de barro são marcas do demônio, tudo isso contribui para o esquecimento de muitas práticas e conhecimentos importantes para as culturas indígenas.

Para Eni Pulcinelli Orlandi, quando o SIL fala expressões como “educação bilíngue” e usa a palavra “ajudar” significa catequisar, converter e “instituir dependência” através de sua mediação. A autora, que é reconhecida pelo seu trabalho com análise do discurso, considerou ainda: “Não é uma passagem linguística, é uma passagem teológica- étnica”. E define mais um dos aspectos que a faz criticar o SIL, “não há auxílio, há dominação” (ORLANDI, 1987, p. 19).

Mas, felizmente, houve resistência, o que produziu quadros diferentes de uso da língua, esquecimentos e novas configurações socioculturais conforme refletiu Homi Bhabha acerca do que viveu e observou na Índia, seu país de origem.

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais - subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural (BHABHA, 2003, p.248).

Para além da questão religiosa, houve também o fato dos linguistas que vinham trabalhar com as línguas indígenas no Brasil serem estrangeiros. E Orlandi questionou também esse exercício de poder via prática missionária, considerando que devêssemos passar a acreditar em nossa capacidade crítica para sair do “colonialismo político-científico” que, na visão da autora, infelizmente ainda vivemos no Brasil. Atualmente, ainda observa-se um fascínio à autoridade dos estrangeiros ditando modelos para nossos trabalhos. “Precisamos de condições materiais de base para estarmos lá onde eles estão, com nossas práticas específicas e abertas” (1987, p. 27).



Essa questão merece atenção porque ainda acontece nas próprias comunidades (acadêmicas e indígenas), pois costumam valorizar mais o pesquisador que vem do exterior. Continuamos com postura de colonizados e é preciso, como defende Boaventura de Sousa Santos, descolonizar o pensamento.

Uma das professoras que idealizou e muito contribuiu para a criação do Instituto Insikiran foi Maria Auxiliadora, no final dos anos 1990. Ela observou que o diferente na formação de professores indígenas daquela época eram as línguas. Essa questão é central: sem a língua indígena, considerada certa vez pelo Wapichana Clóvis Ambrósio como canoa do tempo, como dar continuidade à transmissão desses conhecimentos?

As Escolas Indígenas no Brasil

A antropóloga Clarice Cohn observou como “a maior parte das etnografias em contextos indígenas esquece das escolas” (2014, p.317). Talvez porque de fato ainda seja difícil concretizar na prática a legislação diferenciada e bilíngue vigente no Brasil. E os pesquisadores preferem observar o diferente e não a escola indígena tantas vezes tão similar às que já conhecem.

Segundo o INEP (2017), eram 2.698 escolas primárias indígenas, 1.783 delas bilíngues (a confirmar se isso acontece de fato ou são consideradas assim apenas porque usaram o critério de haver aula de língua indígena), 128 escolas monolíngues nas línguas indígenas, 787 monolíngues em Português e um total de 93 mil alunos na Educação Indígena, com 11.000 professores atuando. A maioria dos estudantes indígenas têm entre 7 e 14 anos. Tikuna é a etnia com maior número de alunos nas escolas.

Na referida mesa que participamos da ANPUH-RR, o professor Marcos Antônio reconheceu que graças as aulas de línguas indígenas os alunos do Instituto Federal de Roraima (IFRR) Amajari mantêm contato com suas culturas. Segundo ele, 57% dos alunos do IFRR Amajari são indígenas, sendo 81% Macuxi, 16% Wapichana, 6% Taurepang e 1% Saporá. Os alunos indígenas são oriundos das comunidades das regiões Surumu e das comunidades de Contão, Napoleão e Três Corações. Há ainda alunos venezuelanos que falam espanhol. E os professores que lecionam no IFRR Amajari que vieram de muitos lugares e passam pelo campus na Vila Brasil.

Mas, como levar as línguas do espaço doméstico para as salas de aula? Uma das grandes dificuldades é a pouca quantidade de materiais escritos nas línguas indígenas. Como o professor vai ensinar a ler nas línguas indígenas se praticamente não há livros? Assim, infelizmente, a



maior parte das escolas ainda contribuem para o esquecimento das línguas e conhecimentos indígenas.

Outro aspecto que merece atenção é porque para a maioria dos indígenas suas culturas não cabem em disciplinas e há uma incompatibilidade de sistemas. Para muitos deles é difícil compartimentar os conhecimentos e seguir as metodologias da educação escolar. Isso fica evidente quando tentamos organizar materiais didáticos e pedimos para separar matemática, ciências e outras disciplinas. Na maior parte das vezes eles preferem pensar tudo junto.

Nas escolas indígenas, principalmente quem ainda compartilha o desejo de viver de modo comunitário, reclama que muitos professores trabalham sozinhos, há desinteresse e pouca participação dos alunos, também expõem que há professores interessados apenas no emprego. O que não é muito diferente das escolas nas cidades.

Escola - Empoderamento - “Autonomia”

Na área da educação, desde 1996, a legislação nacional trata da questão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), os artigos 32 e 79 são uma conquista dos povos, possibilitando a preservação das línguas indígenas. Com base nos direitos adquiridos com esta Lei, todos os municípios deveriam oferecer ensino de línguas indígenas em todas as escolas indígenas. No entanto, em 2015 as línguas Macuxi e Wapichana eram disciplinas oferecidas apenas em algumas escolas municipais indígenas nas Prefeituras de Boa Vista, Bonfim, Cantá e nos demais municípios de Roraima. Em 2019 isso ainda não acontecia.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) afirma que os direitos linguísticos merecem ser respeitados em todas as situações de vida dos cidadãos, não apenas no âmbito escolar e muito menos sendo ensinada como uma disciplina como outra qualquer nas escolas. As línguas indígenas devem estar presentes nas escolas indígenas da educação infantil ao ensino médio, de preferência com uma prática bilíngue (LDB, artigos 78 e 79).

O texto da LDB sugere programas integrados com ensino e pesquisa interculturais e bilíngues com os povos indígenas. Porque esses devem recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades culturais, valorizar suas línguas e ciências, fortalecer as práticas socioculturais nas línguas indígenas em cada comunidade, desenvolver currículos específicos, elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados. O que na prática acontece apenas em alguns raros casos e com muitas dificuldades operacionais, pois o Estado às vezes financia as publicações e o mercado editorial não tem interesse nisso.



Consideramos a situação atual das escolas indígena uma armadilha para a domesticação de conhecimentos diante do fato de acontecerem reiteradas contradições. Consta-se que há um colapso entre sistemas. E mesmo com os indígenas tendo mais acesso às universidades, as escolas continuam a ter dificuldade em se constituir diferenciadas.

Mas, as lideranças indígenas cobram mais escolas. Hoje é impossível “levantar uma comunidade” sem que se garanta uma escola. Inclusive observamos que algumas comunidades foram criadas justamente para conseguir escolas em localidades mais distantes, de difícil acesso e com relativo número de alunos.

E uma parcela grande dos indígenas querem se apropriar dos saberes “universais”, mesmo correndo o risco de homogeneizar os conhecimentos. Cohn (2014) também observou que muitos deles não querem escola para aprender seus conhecimentos. Eles desejam estudar o que vem de fora.

Atualmente, vivemos conectados e com acesso instantâneo às informações. Portanto, inserir as línguas e conhecimentos indígenas na internet vem sendo uma das ações que merece ser potencializada, principalmente em formatos audiovisuais.

É também necessário pensar o letramento dos professores indígenas em suas línguas. Essas são demandas antigas das lideranças indígenas, ou seja, o ensino nas línguas indígenas. Será que ainda é possível reverter o quadro e a direção do monolinguismo em língua portuguesa?

Como Circular nos Vários Caminhos dos Conhecimentos?

Há que se ter coragem de caminhar por novos caminhos e construir pontes aparentemente impossíveis entre as políticas dos indígenas e da do Estado.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2003, p. 20).

Homi Bhabha fala do desejo de solidariedade social pelos encontros, pela visibilidade e pela irrupção de outros significantes além dos da tradição. E traz para uma visão do futuro “a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa ação do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 2003, p.352).

Assim, nesse novo caminho, os povos indígenas precisariam plantar e fazer brotar suas



especificidades culturais. E fazer isso diante de uma difícil translação entre sistemas de conhecimento. Há nisso a sensação de como o sistema próprio estivesse à beira de um colapso.

Esses novos caminhos podem contribuir também para diminuir a distância entre os mestres dos conhecimentos e os jovens indígenas letrados. De outra maneira, essa instituição, a escolar, pode continuar a ser imposta com violência ou apropriada, multilíngue e indigenizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma série de iniciativas acontecendo para além das escolas indígenas que as lideranças e organizações indígenas estão colaborando. Mencionaremos brevemente algumas delas. O Decreto nº 7.387, de 09/10/2010, instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), mecanismo pelo qual até o momento as línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya receberam o certificado de Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).²

O INDL vem sendo um instrumento oficial importante no reconhecimento de línguas como patrimônio cultural. Para isso, as línguas precisam estar presentes no país há pelo menos três gerações e ser consideradas referências culturais. O IPHAN desenvolve linhas de atuação (reconhecimento, apoio e fomento) e disponibiliza dois volumes do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL, divulgando suas metodologias de inventário.

Outro mecanismo eficiente que, apesar de funcionar há anos em outros países, e recente no Brasil é a oficialização de línguas, reconhecendo-se aos falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que quiserem se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil. A cooficialização, além de outros direitos linguísticos, garante que se possam utilizar línguas próprias para produzir o conhecimento de que se necessita para a vida, podendo-se, assim, deixar “contribuição epistemológica específica à história humana” (OLIVEIRA, in MORELLO, 2015, p. 27).

Em Roraima, em 2019, já temos três línguas cooficializadas em três municípios: Bom fim, pela Lei 211 de 2104; Cantá, pela Lei 281 de 2015 (línguas Macuxi e Wapihana) e Uiramutã (línguas Macuxi e Ingarikó). No I Encontro de Professores e Intérpretes nas Línguas Indígenas de Roraima, que aconteceu no Centro Amazônico de Fronteiras (CAF-UFRR), em dezembro de 2018; deliberou-se por cooficializar todas as línguas em todos os municípios que foram criados sobre os territórios desses povos. Em breve, esperamos ter novas histórias para contar

² Os certificados foram entregues a representantes das comunidades das três línguas durante o Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística, realizado na cidade de Foz do Iguaçu-PR, de 17 a 20/11/2014.



e essas versões serão divulgadas para a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1998] 2003.
- BRASIL. **Constituição Federal** (CF) de 1988. Art. 13.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases** (LDB) Artigo 32, sessão III, parágrafo 3. Art. 78-79.
- BRASIL. **Lei Federal** Nº 7.009 de 1 de julho de 1982.
- BRASIL. **Lei** 10.436 de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. **Lei Ordinária** 13123/2015.
- BRASIL. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2014.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel-A História das Línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A Demarcação das línguas indígenas. In: CUNHA, Manoela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Cultura Acadêmica/ Ed Unesp, 2014.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **La presencia de La literatura oral em el proceso de creación de bibliotecas indígenas em Brasil**. México. Conaculta, 2004 (Memória Del Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Puerto Vallarta, Jalisco. México).
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e Interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. In **Alea: estudos Neolatinos**. Vol 11, n. 2. Rio de Janeiro, 2009.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Palavra, fé, poder**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A descolonização da América e os Direitos indígenas**. Intervenção realizada no encontro internacional “Povos indígenas, Estados plurinacionais e direito à água”, em março de 2008 em Quito, Equador. Disponível em: <cartamaior.com.br> Acesso em: 05 de julho 2016.