

A ALFABETIZAÇÃO OKOTËVË JA VY'A¹: contrastes, conflitos e necessidades

Joana Vangelista Mongelo²

Roselete Fagundes de Aviz³

Eixo temático: 03 Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo: A reflexão que queremos provocar com o presente texto parte da seguinte proposição: no cenário de conflitos entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, em se tratando da temática da alfabetização, não seria importante pensar em uma Pedagogia que levasse em conta a Educação Indígena? Essa pergunta traz subentendida algumas questões de pesquisa: como se caracterizaria uma Educação Indígena? Quem são os sujeitos sociais das comunidades indígenas? Quais finalidades, métodos e conteúdos são privilegiados no processo de formação das crianças indígenas pela Educação Escolar? Talvez partindo desses pressupostos e da escuta atenta do que os indígenas têm para dizer sobre a educação de suas crianças, é que estaríamos trabalhando no sentido de amenizar conflitos no embate entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, na tentativa de estabelecer um diálogo mais horizontal, respeitoso e legitimador de crenças, valores e tradições das culturas desses povos. Neste trabalho, discutimos algumas questões que a pesquisa ajudou a elaborar.

Palavras-chaves: Alfabetização. Culturas. Educação Indígena. Educação Escolar. Pedagogia.

¹Expressão que, na Língua Guarani, significa “necessita de alegria”.

²Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC). Contato: joanamongelo@yahoo.com.br

³Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: roseaviz@hotmail.com

1 A epígrafe como linha *suleadora*⁴

Nosso jeito de ensinar é assim
É o pessoal todo da aldeia
que vai ensinando para as crianças.
O vovô faz para o neto flecha pequena
faz arco pequeno.
O vovô faz para a neta pilão pequeno.
A vovó faz para a neta panela pequena.
Nosso jeito de ensinar é assim:
Gente grande trabalha
criança espia e aprende.
[...]

CIMI. História dos povos indígenas (2000, p. 57).

Este trabalho, fruto de uma pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2013⁵, apresenta um conjunto de vozes que buscam ser ouvidas ao refletirem e problematizarem a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena. A partir do que dizem essas vozes, escolhemos alguns pontos os quais consideramos mais relevantes enunciar. Na epígrafe deste texto, podemos observar a principal questão da pesquisa, conduzindo-nos à problemática da gênese do conflito entre Educação escolar Indígena e Educação indígena. Os versos do poema remetem-nos a um dos pontos de grande valor na cultura indígena: é ouvindo histórias e sendo ouvidas as suas próprias histórias que as crianças vão aprendendo a tecer narrativamente sua experiência e se constituindo como sujeitos culturais.

Nesse sentido, a epígrafe pode ser lida como a linha *suleadora* da discussão proposta pela pesquisa, já que a palavra é “[...] o tesouro que *Nhanderu* deu ao povo guarani, depois de dar o nome a cada um”⁶. Antes, porém, de ouvirmos essas vozes em *dialogia*, fazemos algumas considerações sobre o que afirmam os principais documentos brasileiros sobre a Educação escolar Indígena.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 viabilizaram o surgimento de escolas indígenas

⁴ Utilizar o neologismo *suleadora* aqui, em vez do termo *norteadora*, mais comumente utilizado para nos referirmos à orientação que pretendemos utilizar para desenvolver nossa reflexão em torno de um assunto qualquer, tem a intenção de demarcar, como fazem Santos e Meneses (2010) em “*Epistemologias do Sul*”, a necessidade de enfrentar o debate entre o que diz de si o “progresso” e o que é silenciado sobre o “atraso” entre o colonizador e o colonizado. Enfim, entre aqueles que julgam tudo saber e, por isso, podem impor a palavra àqueles considerados nada saber e que, por isso, devem calar-se.

⁵ Que se desdobraria em uma dissertação de mestrado defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁶ Depoente *Yvoty pyta poty*. Entrevista concedida, em 22 de setembro de 2012.

diferenciadas. Em seu art. 210, a Constituição assegurou às escolas indígenas “[...] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, o grande desafio foi o de formar professores indígenas e organizar Projetos Político-Pedagógicos envolvendo desenhos curriculares e materiais paradidáticos que fossem adequados às mais de 105 línguas e etnias presentes no país. E ao analisarmos o art. 78 da Lei nº 9.394/96, observamos que o sistema de ensino da União assegurou, com a colaboração das universidades e das agências de assistência ao indígena, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural com o objetivo de:

[...] recuperar de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, além de garantir aos índios, suas comunidades e povos “o acesso a informações, conhecimentos teóricos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas. (BRASIL, 1996).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, o governo brasileiro determinou a estrutura e o funcionamento da escola indígena diferenciada, reconhecendo normas e ordenamento jurídico próprio, bem como fixou as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, objetivando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. A organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena são contemplados pelo segundo artigo da resolução. O ensino diferenciado é previsto em terras com estatuto de reserva indígena, por sua exclusividade (apenas aos índios), pelo ensino ministrado na língua materna (indígena) e por sua organização escolar própria (BRASIL, 1999).

Em Santa Catarina, a educação escolar indígena foi instituída como categoria de Escola indígena pela Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002. Além dessa lei, há toda uma legislação específica que garante organização e métodos próprios de aprendizagem às populações indígenas. A Educação Indígena. Em Santa Catarina, é integrada à Coordenação de Projetos Institucionais SED/DIEB e às Gerências Regionais que possuem Educação Escolar Indígena: Florianópolis, Xanxerê, Chapecó, Seara, Canoinhas, Laguna, Joinville e Ibirama.

Todas as escolas nas comunidades indígenas de Santa Catarina trabalham com o ensino bilíngue. A proposta da Educação Indígena em Santa Catarina, por meio

da Coordenação de Projetos SED/DIEB, reconhece que não há como construir uma proposta pedagógica sem considerar a maneira como o indígena vê o mundo e, sobretudo, sem que se valorize suas línguas. São esses os dois aspectos fundamentais que podem garantir o êxito da escola indígena.

Para a realização desta pesquisa, tomamos as experiências narradas pelos entrevistados⁷ como um referencial importante de escuta para descortinar e/ou revelar as relações entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena e como no cotidiano escolar. A relação entre a Educação Escolar Indígena (proposta pelo Estado brasileiro) e a Educação Indígena na visão das lideranças e educadores indígenas caminha entre convergências e conflitos. A fonte de dados utilizada foram os documentos oficiais que orientam a educação escolar para os indígenas. A partir dessas informações, foi realizada uma análise (conflitos e convergências) convocando o soar de vozes que nos acompanharam durante a pesquisa: as vozes dos indígenas.

2 Vozes em dialogismo: tempo de (entre)vistas

Para os povos indígenas guarani, o tempo não se configura apenas como um recorte cronológico. Constitui outra cosmovisão, outro modo de vida, ou seja, uma forma de estar e relacionar-se com o mundo. Na pesquisa, encontramos o tempo da (entre)vista. Tal designação justifica-se por estarmos diante do “outro”, entre as vistas de um (eu) e um (outro) entre alteridade e dialogia, principalmente porque muitas vezes tivemos de encontrar alguma maneira de interagir com os entrevistados.

Nessa linha de pensamento, o tempo é o tempo da oralidade: tempo de alguns saberes: tempo dos animais; tempo dos alimentos; tempo da gente guarani; tempo da música e da dança; tempo do sagrado. Sob essa ótica, como pensar o *tempo escolar* fora de uma perspectiva da oralidade, visto que é ela quem o marca nessas comunidades? Segundo Melià (2008), a Educação Indígena consiste em ensinar a aprender cultura durante toda a vida e em todos os aspectos. Por essa razão, a análise do sistema educativo de um povo indígena confunde-se com o estudo total de sua cultura. “Para compreender o processo educativo em uma tribo qualquer, seria necessário em rigor conhecer a fundo o sistema sociocultural a que ela corresponde”

⁷ A fim de preservarmos a identidade do(a) entrevistado(a), designamos cada um(a) depoente com um nome de flor, identificando-o(a).

(MELIÀ, 2008, p. 03).

Outro aspecto que ainda estaria relacionado ao tempo refere-se à faixa etária, que corresponde à aprendizagem de um novo elemento de cultura; assim, como separar a aprendizagem de um aspecto cultural de outro? Para Melià (2008), é necessário considerar três etapas nesse processo educativo: a primeira, corresponde à *socialização*, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal. A segunda, chamada *ritualização*, é a etapa que integra o indivíduo em uma ordem simbólica e religiosa específica. Essas duas etapas “alimentam-se” do que é tradicional, ao mesmo tempo em que perpetuam essa tradição. Uma terceira etapa vem da historicização, na qual a pessoa vai assumir inovações que vão satisfazer sua autorrealização e, “[...]às vezes, funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo” (MELIÀ, 2008, p. 15).

O tempo, visto como algo para além do cronológico, tem como traços importantes da sua caracterização a pausa, o não aligeiramento. No entanto, esse tempo não está pensado na Educação Escolar Indígena. E em se tratando da Educação Indígena, ele expressa conflito e desequilíbrio.

Mais um aspecto deve ser compreendido. Mesmo sendo senso comum pensar que, em quase toda a região, a roça (para não dizer o mato) é o território do indígena, qualquer território que o indígena habite terá como traço importante de sua caracterização a solidariedade, a prática comunal, bem como outras formas de viver, uma delas diz respeito à alimentação. E esse é um elemento significativo para avaliar quando se pergunta sobre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Tal reflexão mostra-se na voz do Depoente *Tajypoty*⁸, quando este diz:

As crianças indígenas sofrem preconceito até na merenda. Quando não havia ainda a escola, as crianças estudavam em uma escola não indígena e as crianças comiam o resto da merenda ou, então, para as crianças indígenas faziam a merenda de qualquer jeito, sem pensar se as crianças indígenas iriam comer ou não. É como se pensassem que “ah!, as crianças são indígenas. Comem qualquer coisa! A escola é totalmente abandonada pelas Secretarias.

Tais considerações nos fazem refletir que a escola, vista como território onde a cultura e a tradição do povo guarani floresce, terá de ser pensada a partir de um universo guarani nos seus hábitos, no seu calendário, nos seus conteúdos, nos seus

⁸ Entrevista concedida, em 22 de setembro de 2012.

currículos, no seu Projeto Político-Pedagógico, a fim de que os direitos da criança indígena sejam respeitados. Então, “a voz das crianças” sobre a sua própria prática poderá ecoar e estar de acordo com o que determina a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina sobre a Educação Indígena:

A discussão sobre a educação escolar indígena passa pela questão da cultura e a necessidade de explicitação deste conceito como forma de compreender as relações educacionais estabelecidas entre a escola e a comunidade indígena. (SANTA CATARINA, 1998, p. 86).

Ao longo da história, no que se refere ao sistema escolar do mundo letrado, os povos indígenas vêm sendo caracterizados como sinônimo de povos atrasados, com territórios marcados pelo analfabetismo, pela “preguiça”, pela falta de compreensão às suas crenças. O povo indígena sempre foi retratado como “pelado”, sujo, sem inteligência, como homens, mulheres e crianças de língua estranha, tosca. Por isso, “os falares e os saberes” indígenas não interessam à Educação Escolar, que tem como ideal o progresso, a reprodução dos costumes e valores verdadeiramente corretos e próprios de um povo devidamente “educado”. O indígena é aquele que, nas palavras de Spivak (2010), está na condição de “subalterno”, aquele cuja voz não pode ser ouvida, ou seja, é o representante das camadas mais baixas da sociedade, marcadas pela exclusão de qualquer forma de gestão do poder e de representação política.

Esses aspectos estão bem visíveis na expressão dos conflitos entre o próprio poder público e a comunidade, como fala o Depoente *Narã poty*⁹:

Depois de muitos anos de luta para fazer uma escola diferenciada, hoje a escola conta com cinco professores indígenas guarani. No início, sempre foi muito difícil a compreensão entre comunidade e Secretaria de Educação. Tinha uma resistência para construir as escolas nas aldeias, mas agora, pelo menos, escolas já temos. O que tem de ser priorizado é o ensino bilíngue. Não podemos deixar que nossa cultura seja esquecida.

O Depoente *Narã poty* mostra, em sua preocupação com o ensino bilíngue, o compromisso exemplar do povo guarani com a palavra. É esse o sentido de trazer para o título deste texto expressões em língua guarani. Mesmo que as palavras na

⁹ Entrevista concedida, em 27 de setembro de 2012.

escrita sejam percebidas do ponto de vista da significação, é a alegria da fala que tal expressão quer evocar e revelar. A palavra falada é a principal ferramenta que traduz o universo das línguas das culturas indígenas que, em sua maioria, ainda só existem como fala.

Quando trazemos a expressão *Okoteveja Vy'a* é para enfatizar que, para os indígenas guaranis, não há alegria sem narrativa, sem linguagem. E alegria para esse povo é poder contar mais uma história, da mesma forma como somente há desenvolvimento da linguagem porque o ser humano tem a necessidade de contar histórias. Nesse sentido, um ensino bilíngue seria a possibilidade de as crianças indígenas não esquecerem sua história. Eis a razão do valor da oralidade, subentendida, também, como língua materna, visto que a desvalorização das formas das culturas indígenas, que caracterizou a política colonial em todo o mundo, teve como alvo principal suas línguas.

Precisamos observar esse fenômeno, uma vez que os civilizados: homens e mulheres educados, cortesões, donos de uma cultura “superior” são ainda os representantes de uma cultura hegemônica que reafirma todos os dias, ora pelo discurso, ora pelas ações, a ideia de um único modelo de civilização, a ocidental.

Não por acaso, a ideia de educação indígena como algo sem importância, por estar relacionada a toda uma tradição familiar e de comunidade, parece decadente para pensar na Educação Escolar Indígena. As palavras da epígrafe deste texto definem a Educação Indígena e apontam para o paradoxo contido nos “ensinamentos” da escola: o reconhecimento de uma cultura – que a educação escolar lê como sua, porque o objetivo da educação escolar é educar o indígena a partir de um foco de elaboração longe da sua própria vida. Essa educação ainda se apresenta nos moldes de uma educação colonial. Nesse sentido, não reconhecer a língua como um dos componentes fundamentais da cultura é o que tem feito a educação escolar até aqui; afinal, quando diz que reconhece essa cultura, minimiza sua ação e importância ao tratá-la apenas como folclore.

3 Considerações: imaginando outros diálogos

Este texto levantou algumas questões de interesse para a pesquisa sobre a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. As reflexões aqui apresentadas

preconizam a necessidade da escuta das vozes dos indígenas; de atenção ao direito que todas as crianças têm à educação, alicerçado em dimensões nas quais as vertentes socializadora, personalizadora, cultural e igualizadora interliguem-se e entrecruzem-se, de forma a torná-lo o mais abrangente possível.

Algumas situações observadas nas vozes dos depoentes indiciam uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena. O principal argumento para que seja dada maior atenção a essa problemática apoia-se na concepção da *Ecologia dos Saberes* (SANTOS; MENESES, 2010), especificamente a questão da alteridade: o reconhecimento de que somos incompletos, ou seja, cada sujeito olha o mundo da maneira como foi construído seu olhar. O que significa que, se multiplicarmos as formas de olhar, teremos diferentes conhecimentos. Isso porque, em uma relação, temos diferentes saberes e diferentes ignorâncias. À medida que a relação evolui, se estiver sob o princípio da *Ecologia dos Saberes*, nós vamos nos tornando, cada um, diferentemente mais sábios. Para essa concepção, cada um sabe e não sabe, porque é só na relação que se amplia a compreensão; assim, a relação com o conhecimento é considerada horizontal, valorizando a alteridade.

Nesse sentido, a *Ecologia dos Saberes* propõe que não se destrua para se construir, mas, que se procurem formas de criar melhorias sem destruir. Propõe, também, o respeito. E mais ainda, orienta que ações coerentes promovam, de fato, o reconhecimento de que, em todas as culturas, as ignorâncias e os saberes podem ser a chave para o reconhecimento de novas possibilidades de aprendizagem.

Considerando que o simples fato de haver leis para a promoção de uma Educação Escolar Indígena não garante que ela esteja acontecendo de fato, primeiramente, é essencial avaliar quem são os sujeitos indígenas e o que eles têm a dizer sobre a educação na qual acreditam. Analisamos que um grande desafio para uma educação que horizontalize o diálogo entre Educação Escolar e Indígena é pensar “isto e aquilo”, ou seja, reconhecer as múltiplas experiências, as diferentes memórias e vivências. Por isso, torna-se necessário aceitar, conviver e dialogar com múltiplos tempos e espaços, as múltiplas culturas, compreendendo que existem diversas memórias construídas a “contrapelo” da dominação, daquilo que está instaurado como única possibilidade. Essas reminiscências rompem as barreiras da temporalidade e do contínuo linear e removem a experiência perdida dos destroços

instaurados pela hegemonia da Modernidade Neoliberal.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 18/05/2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso: 13/04/2012.

BRASIL. Governo do Estado de Santa Catarina. **Lei nº 12.449 de 10 de dezembro de 2002**. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2002/12449_2002_Lei.html. Acesso: 23/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 nov. 1999b.

MELIÀ, B. **Educación indígena y alfabetización**. Assunção: CEPGAG. 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.