

CAPÍTULO 4

Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior

MARIA GORETE NETO
UFMG

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma reflexão sobre o conceito interculturalidade partindo de algumas experiências no curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assumo de antemão que compreendo o conceito interculturalidade, a partir de Walsh (2006, 2012), como algo a ser sempre construído, um desafio que implica diálogo e negociação constantes e predisposição à desconstrução de certezas teórico-metodológicas e epistêmicas, com o intuito de desestabilizar estruturas que sustentam a desigualdade social.

O debate sobre interculturalidade vem sendo realizado há algumas décadas na América Latina (WALSH, 2006, 2012; CANDAU, 2009, CANDAU; RUSSO, 2010, dentre outros). Candau (2009) afirma que a primeira definição deste termo é atribuída a dois linguistas-antropólogos venezuelanos: Mosonyi e Gonzales (cf. CANDAU, 2009, p. 1) que buscavam descrever suas experiências junto a povos indígenas do Rio Negro, na Venezuela, no contexto da educação escolar indígena, na década de 70.

Para entender a gestação do conceito interculturalidade no contexto da educação escolar indígena, cumpre fazer um apanhado dos objetivos dessas experiências que, ainda que muito distintas na América Latina, apresentam aspectos semelhantes. Em um primeiro momento, por exemplo, a tônica era assimilar o indígena, através de políticas monolíngues e monoculturais. Posteriormente, face à luta empreendida pelos povos indígenas, objetivou-se fortalecer as políticas de promoção e valorização das culturas e línguas indígenas.

No Brasil, o paradigma Assimilacionista predominou até a década de 70, com o intuito de assimilar o indígena à sociedade nacional. Dentro desse paradigma, o modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2007; FERREIRA, 2000) praticado pelos jesuítas até 1758 e calcado no tripé aldeamento, catequização e escolarização, tinha como objetivo apagar as culturas e línguas indígenas, domesticar para o trabalho e converter os povos indígenas. O ensino era obrigatório em português. Esse modelo silenciou inúmeras línguas indígenas e, em muitos casos, facilitou a eliminação de povos indígenas inteiros.

Face ao fracasso dessa proposta, o modelo Assimilacionista de Transição foi idealizado. A escola foi para as aldeias e a língua indígena passa a ser utilizada na alfabetização, mas, aos poucos ia desaparecendo da sala de aula, para dar lugar somente à língua portuguesa. Com o extermínio crescente dos povos indígenas, o estado se viu obrigado a reformular sua política indigenista e, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, pelo menos no papel, determinou que as escolas indígenas deveriam respeitar a diversidade cultural e linguística indígena.

Essa mudança de diretrizes não foi suficiente para deter o desinteresse indígena pela escola. Apenas na década de 70, com a pressão dos movimentos indígena e indigenista, é que propostas alternativas de educação, comprometidas com a luta pela terra, pela

saúde e autodeterminação dos povos indígenas, começam a ser implementadas e a dar novos contornos à educação escolar indígena. Nesse momento, denominado Paradigma Emancipatório, pode ser observado o modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico que visava promover línguas e culturas indígenas. A expectativa era que tanto as línguas indígenas quanto a língua portuguesa fossem ensinadas nas escolas indígenas.

Essas diferentes línguas e culturas, em conflito, vão possibilitando pensar a noção de interculturalidade, conforme Candau (2009). No entanto, a autora esclarece que também outros grupos têm contribuído na ampliação do debate sobre o conceito interculturalidade, como, por exemplo, os movimentos negros com:

A denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade (CANDAUI, 2009, p. 2).

A luta pela reparação aos danos causados pela escravização e pela ideologia do branqueamento, pelo reconhecimento da contribuição dos povos negros na História, Filosofia, dentre outras Ciências, além de políticas de ações afirmativas, questionam discursos e práticas eurocêntricas homogêneas que enfatizam uma só cultura.

Também as experiências de educação popular, assentadas na proposta de Paulo Freire, possibilitaram ampliar o debate sobre interculturalidade dada a “intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos sócio-culturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas” (CANDAUI, 2009, p. 3). Ainda segundo

essa autora, há um alargamento do debate em torno da interculturalidade quando, a partir de 80, várias constituições latino-americanas, dentre elas a brasileira, reconhecem a multiculturalidade, multiétnicidade e o plurilinguismo como constitutivas de suas sociedades. Esse reconhecimento é ambíguo, no entanto, pois esses governos estão comprometidos com uma agenda neoliberal. A incorporação do discurso da interculturalidade pelo estado não questiona a adesão a esta agenda, ao contrário, visa eliminar tensões e conflitos, transformando-se em estratégia para assimilação à cultura hegemônica, sem afetar as estruturas de poder, as desigualdades e diferenças entre os grupos sócio-culturais (CANDAU, 2009).

Walsh (2012) explica que o conceito interculturalidade tem sido muito utilizado na atualidade em uma enorme variedade de contextos e com sentidos políticos até opostos, permitindo compreendê-lo de três formas distintas, pelo menos. Sob a perspectiva relacional, interculturalidade seria o contato e intercâmbio entre culturas, que poderia se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Ao enfocar os sincretismos, as mestiçagens, as transculturações, essa perspectiva nega o racismo e as práticas de racialização coloniais. Ela oculta ou minimiza os conflitos e as relações de poder e dominação entranhadas nesse processo. Limita ainda a interculturalidade a relações interpessoais, apagando as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas “que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade” (WALSH, 2012, p. 63).

Em segundo lugar, a perspectiva funcional de interculturalidade reconhece a diversidade e a diferença cultural, a pretexto de inclusão, promoção do diálogo, da convivência e tolerância, mas não questiona as causas da desigualdade social e cultural e, por isso, satisfaz aos projetos neoliberais. Não se trata de construir sociedades igualitárias, mas de uma estratégia de dominação que visa controlar o conflito étnico e estabilizar a sociedade, com o intuito

de fomentar o modelo capitalista neoliberal, trazendo esses grupos para dentro dele. Essa é a noção de interculturalidade que tem orientado boa parte da política na América Latina, e, segundo a autora, não é só funcional ao sistema, mas favorece o individualismo, e cria uma ilusão de sentimento de pertencimento a um projeto comum, entrelaçado com modernização, globalização e competitividade, características de uma cultura ocidental, que termina por ser assumida como latino-americana.

Por fim, a interculturalidade crítica focaliza a estrutura colonial racial e sua ligação com o capitalismo de mercado, ao invés de partir da diversidade e diferença ou tolerância e inclusão, para questionar a lógica capitalista. Trata-se de um projeto, um processo de construção de uma sociedade diferente, com outro ordenamento social. A interculturalidade crítica busca compreender e transformar os dispositivos do poder estrutural/institucional que mantém a discriminação e a desigualdade. Para Walsh (2012, p. 66), a interculturalidade crítica é ainda algo a se construir, é uma proposta:

[...] construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos –, projeto que fortalece a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida (WALSH, 2012, p. 66).¹

A interculturalidade crítica pretende, assim, intervir e atuar na colonialidade, entendida como padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas, ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação, subordinação da população

1 Tradução livre.

através da ideia de raça, ou seja, de uma pretensa superioridade dos brancos face aos não brancos. A colonialidade opera em quatro eixos: 1. do poder: sistema de classificação baseado na racialização que justifica a exploração, dominação de uma parcela da população; 2. do saber: o eurocentrismo como lugar do conhecimento, da razão e do pensamento; 3. do ser: inferiorização, subalternização e desumanização daquele que não é europeu; 4. da cosmogonia/natureza: impõe relação binária natureza/sociedade, desconhecendo os conhecimentos milenares que relacionam mundos biofísicos, humanos e espirituais que compreendem a vida, os conhecimentos e a humanidade de maneira integrada.

Candau (2009), sobre interculturalidade crítica, afirma:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2009, p. 4).

Feito esse apanhado, não exaustivo, sobre o conceito interculturalidade, abaixo será apresentado como ele aparece em alguns documentos concernentes à educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, será discutido como a noção está sendo mobilizada dentro do curso de licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígenas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS

Primeiramente, é preciso ressaltar que a incorporação do conceito interculturalidade na legislação brasileira, independentemente de quais significados estejam embutidos no termo, já é um grande avanço, fruto das lutas empreendidas pelo movimento indígena e indigenista, no caso da educação escolar indígena, com a contribuição de outros movimentos sociais. Dito isso, passo a examinar e problematizar como essa noção aparece nas leis brasileiras referentes à educação escolar indígena. Na esteira da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas, dentre eles, suas línguas e culturas, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena define:

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar”, ou mesmo ressuscitar “conteúdos” de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1993).

Na definição acima, é possível interpretar a ideia de interculturalidade conforme explicitado por Walsh (2012, citada anteriormente), como intercâmbio entre culturas, sem um questionamento das relações desiguais que se estabelecem entre distintas culturas, negando e/ou invisibilizando conflitos. Como referido, trata-se de

um ganho, por um lado, reconhecer a interculturalidade, mas, por outro, há ainda uma lacuna no que diz respeito a considerar as relações de tensão e conflito intensos entre as culturas indígenas e não indígena.

Por sua vez, em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em seu artigo 78, afirma que:

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 pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue 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 (BRASIL, LDB, 1996).

Observe-se que a menção a esse conceito não explicita o que se entende por interculturalidade nem como isso ocorrerá em termos mais práticos. Esse pode ser considerado um exemplo do que dizia Walsh (2012, citada anteriormente) ao constatar a incorporação pelo estado dessa nomenclatura, nas décadas de 80 e 90, em uma perspectiva funcional, ou seja, que visa ao diálogo, tolerância, inclusão, sem alterações substanciais na estrutura que causa a desigualdade.

Um documento posterior, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, BRASIL, 1998), afirma que a escola indígena deverá ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada e, no que se refere à interculturalidade, define:

Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas dife-

rentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 24-25).

O RCNEI (1998) explicita o entendimento do conceito abordado, com ênfase no reconhecimento da diversidade cultural e linguística, na promoção da convivência, do diálogo e tolerância. Há, no entanto, um pequeno avanço em relação à legislação anterior, apontando os contextos de desigualdade social que moldam as relações: “...*ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política*”. É uma importante sinalização de que a interculturalidade não pode ser tomada ingenuamente.

Outros documentos que norteiam a educação escolar indígena mencionam interculturalidade também associando-a com a valorização das culturas e línguas indígenas, caso das duas resoluções citadas abaixo. A Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º:

estabelece 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 bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 3/99).

Por sua vez, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI) afirma:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida

em instituições próprias. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, DCNEI, 2012).

A palavra interculturalidade (ou intercultural, interculturais) aparece pelo menos nove vezes no documento, a exemplo do trecho anterior, como parte dos elementos fundantes da educação escolar indígena. Como referido, por certo que essas leis se configuram em um grande avanço para os povos indígenas e que, em alguns casos, pode ser argumentado que em gêneros textuais legislativos não caberia a definição de conceitos em seu escopo, em virtude de seu formato. No entanto, a ausência da definição pode facultar entendimentos não esperados, ou ainda uma naturalização de uma noção limitada de interculturalidade que apaga conflitos e contribui pouco para mudanças efetivas nas estruturas da desigualdade social.

No que se refere à formação de professores indígenas, a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências” explicita no Art. 12 os princípios que deverão compor currículos de formação de professores indígenas:

Art. 12. Parágrafo único. Na construção e organização dos currículos que objetivam a formação inicial e continuada dos professores indígenas, deve-se considerar: I - a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares; II - o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão; III - a presença constante e ativa de sábios indígenas; IV - a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; V - a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especi-

ficidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária; VI - a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas; VII - os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena; VIII - a perspectiva do exercício integrado da docência e da gestão de processos educativos escolares e não escolares; e IX - a participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas. (BRASIL, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015)

Da mesma forma que outras leis que regem a educação escolar indígena, no trecho destacado acima, a interculturalidade compõe, junto com a centralidade do território, a presença dos saberes e sábios indígenas, dentre outros elementos, o eixo formativo dos professores indígenas. Também não há uma explicitação do que seja o conceito. Em artigo posterior, do mesmo documento, o diálogo intercultural é apontado como um instrumento de construção de relações menos assimétricas.

Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015).

Os trechos dos documentos destacados parecem indicar um pressuposto bastante claro de que a interculturalidade é inerente ao contexto da educação escolar indígena, ou seja, não se pode

falar de educação escolar indígena sem falar de interculturalidade. No entanto, em boa parte da legislação, o conceito aparece sem uma definição, ficando a cargo do leitor inferir pela leitura dos documentos que, além de ser um eixo fundante das escolas indígenas, a noção, ou o desejo de concretização desta noção, está intrinsecamente associada aos outros elementos, quais sejam, multi/bilinguismo, específica, diferenciada, comunitária, sem os quais eventualmente não teria razão de existência. Pode ser dito que o pressuposto de interculturalidade entrevistados nos trechos da legislação apontada não permitem explicitar o conflito entre culturas e a necessidade constante de negociação entre elas.

O EXERCÍCIO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS (FIEI)

O curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG foi tornado regular em 2009 e, atualmente, funciona com quatro habilitações: Ciências Sociais e Humanidades, Matemática, Ciências da Vida e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura. A entrada é anual, para uma habilitação, e se dá por processo seletivo específico, para trinta e cinco vagas. O curso funciona em etapas intensivas na universidade e etapas intermediárias nos territórios indígenas. Atualmente, dois povos indígenas conformam a maior parte dos estudantes do curso: Xakriabá, de Minas Gerais, e Pataxó, de Minas Gerais e da Bahia. Há ainda estudantes de outros povos: Maxakali, de Minas Gerais, Pataxó Hã Hã Hã, da Bahia. A realidade sociolinguística do curso é complexa: o povo Maxakali é falante de sua língua originária, e falante de português como segunda língua. Os demais povos são falantes de português como primeira língua e estão envolvidos em projetos de reavivamento de suas línguas ancestrais.

Em consonância com a legislação atinente, o projeto político pedagógico do curso também tem como elementos norteadores o bilinguismo, a interculturalidade, o específico e o diferenciado. Na seção ‘Princípios norteadores’, do referido projeto político, consta: O DIÁLOGO INTERCULTURAL, partindo do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos tradicionais dos diversos povos indígenas em diálogo com o conhecimento acadêmico historicamente acumulado e representado pelas grandes áreas de conhecimento (FIEI, 2009, p. 17).

No excerto em destaque, a interculturalidade é entendida como diálogo entre conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimento acadêmico. Conforme problematizado, a ideia de diálogo invisibiliza conflitos e negociações entre as distintas culturas em contato no curso. A realidade cotidiana do curso, mostra, no entanto, relações interculturais conflituosas, intensas e tensamente negociadas. Na sequência, apresento dois exemplos.

O primeiro exemplo refere-se à inserção do povo Maxakali no FIEI. O processo seletivo FIEI, embora específico para povos indígenas, e ainda que buscasse tematizar assuntos da realidade indígena, apresentava lacunas no que se referia a inserção de povos bilíngues. Em 2011, os povos Guarani e Maxakali solicitaram ao colegiado FIEI sua inserção no curso e, desta forma, houve modificação nas provas com o intuito de facilitar a participação desses povos. Nessa primeira mudança, os candidatos bilíngues Maxakali e Guarani escreveram a redação na sua língua de origem. Até então toda a prova era realizada em língua portuguesa. Houve nessa ocasião a aprovação de três candidatos Guarani, mas nenhum aprovado Maxakali.

No processo seletivo seguinte, em 2013, após nova consulta aos povos interessados, a comissão de elaboração da prova traduziu os enunciados para a língua Maxakali, esperando facilitar a realização do teste. Novamente os candidatos Maxakali não obtiveram êxito,

o que fez a equipe FIEI, juntamente com lideranças Maxakali, em consenso, de que a prova não estava adequada à realidade desse povo. Desta forma, em 2014, mais alterações foram realizadas, quais sejam: o número de questões passou de dez para três, as instruções da prova continuaram sendo traduzidas para a língua indígena e, obrigatoriamente, apenas uma questão deveria ser respondida em português. Com estas mudanças, seis candidatos Guarani foram aprovados, mas, apenas um Maxakali conseguiu romper a barreira da prova.

Nos anos seguintes, 2015 e 2016, não houve candidatos Guarani. No entanto, novas mudanças foram implementadas para que a aprovação Maxakali fosse ampliada, dentre elas, a garantia de sala específica para candidatos Maxakali e de um intérprete Maxakali. Ainda assim, o instrumento continuou se mostrando ineficiente para os Maxakali, gerando um intenso debate no FIEI, com professores e lideranças indígenas, sobre a necessidade de se reavaliar o instrumento do processo seletivo e propor outro.

A partir da avaliação de que o processo seletivo FIEI se convertia em impedimento aos Maxakali para adentrar ao curso, o Conselho Consultivo Indígena² do FIEI e o Colegiado FIEI aprovaram, em 2016, a criação de instrumento de seleção específico para o povo Maxakali. Com base em uma experiência pregressa exitosa de certificação para o Ensino Médio para o povo Maxakali, coordenada pelos professores Vanessa Sena Tomaz e Josiley Francisco de Souza, também parte do corpo docente FIEI, foi construída uma prova multimodal, monolíngue em Maxakali, com conteúdos mais próximos da realidade desse povo, em que os candidatos puderam se utilizar da escrita, da oralidade, de

2 O Conselho Consultivo Indígena do FIEI é formado por nove lideranças indígenas dos povos que participam do curso. Já o Colegiado é formado por dez docentes e quatro estudantes indígenas do curso.

vídeos e imagens em suas respostas. Esta mudança facultou a aprovação de quinze candidatos desta etnia.

Nos vários momentos do relato acima, a equipe FIEI se viu provocada a deslocar-se da sua concepção de prova centrada na escrita e isso causava, e causa, desconforto. Isso ocasionou o passo a passo descrito: primeiro, prova de redação na sua língua, depois tradução das instruções e, por fim, prova multimodal monolíngue em língua indígena. Esse processo também foi necessário para que outras resistências, fora do FIEI, ao modelo último desenhado fossem minimizadas. Provavelmente se a equipe FIEI tivesse proposto desde o início a prova multimodal, esse modelo talvez não tivesse sido aceito por órgãos superiores da universidade. É ainda um desafio bastante grande para a universidade questionar seu grafocentrismo e seu *modus operandi*, nesse caso no que se refere a modelos de processo seletivo.

Outro aspecto ainda a ser observado é que embora o FIEI tenha sempre buscado aproximar-se ao máximo do contexto indígena, há conteúdos criados dentro da visão de mundo ocidental-capitalista muito distantes da realidade de povos como os Maxakali³. Isso indicou que traduzir conteúdos para a língua Maxakali não seria suficiente para uma inserção efetiva, o que é comprovado pelos “não êxitos” nas provas.

Tem-se aqui um exemplo de que a construção da interculturalidade é penosa para ambas as culturas. Ela envolve negociar incessantemente e, no caso da academia, rever suas certezas epistemológicas. Há ainda muito o que avançar nesse sentido, pois o exemplo destacado mostra que o reconhecimento das necessidades Maxakali existiu, mas só foi atendido depois de passar por todas as etapas consideradas adequadas pela academia. Conforme nos

3 As provas do processo seletivo FIEI estão disponíveis no site da COPEVE UFMG: https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8

explica Walsh, permanece ainda nas entrelinhas uma ideia de superioridade da cultura não indígena, acadêmica, à cultura indígena e isso precisa ser problematizado entre os interessados.

Uma outra experiência envolve a reflexão por parte de estudantes indígenas da habilitação ‘Línguas, Artes e Literatura’ a respeito do conceito língua e, para essa reflexão, trago trechos de um percurso acadêmico⁴ que abordam essa temática. Inicialmente, é importante ressaltar que compreendo língua como um construto cujas características são a fluidez e a historicidade. A interação entre os falantes é que constrói e molda a língua. Enquanto discurso, a língua representa, cria e constrói continuamente identidades. Trata-se de um termo impreciso do ponto de vista científico, polissêmico e pautado pelo eurocentrismo (CAVALCANTI; MAHER, 2018; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

Dito isso, apresento algumas definições que foram discutidas com os estudantes no FIEI e que atestam a imprecisão do conceito afirmada acima. Um destas noções é a de Saussure (1970) que definiu língua como um sistema estruturado de signos (SAUSSURE, 1970). Ao distinguir ‘língua’ e ‘fala’, o autor afirma que a primeira é um sistema formal, abstrato, de valores imutáveis, homogêneos, depositado como produto social na mente dos indivíduos, passível de ser objeto de análise pela Linguística. ‘Fala’, por sua vez, seria um ato individual, dependente de fatores externos, variável e, portanto, inadequada à ciência Linguística:

Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. [...] No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo

4 O percurso acadêmico é um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo graduando ao longo do curso, orientado por um docente da universidade, cuja apresentação é condição para colar grau.

diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. (SAUSSURE, 1970, p. 29; 31)

Em segundo lugar, a definição gerativista de Chomsky (1978; 1998) indica que língua é um sistema de princípios radicados na mente humana. De acordo com o autor, todas as línguas têm um sistema comum, ou Gramática Universal, do qual a Linguística deve se ocupar. A exemplo de Saussure que distinguiu língua/fala, Chomsky definiu os termos competência/performance, sendo o primeiro o conhecimento tácito do sistema da língua e, o segundo, o uso do idioma em situações concretas. As definições dos autores citados têm em comum a supressão do contexto de uso no entendimento do conceito língua.

Por fim, Bakhtin (1997; 1979) critica as acepções acima, ressaltando a heterogeneidade do conceito língua e sua intrínseca relação com o externo. A língua é tomada como discurso, é historicamente situada na concretude da comunicação e não no sistema abstrato das formas da língua. O autor questiona a suposta neutralidade da língua e afirma que ela é dialógica, associada a relações de poder, emerge da interação entre os falantes e está atrelada a outros discursos.

Para complementar o estudo sobre a noção de língua com os estudantes indígenas, foi também apresentado o trabalho de César e Cavalcanti (2007) que problematizam as noções apresentadas, afirmando que concepções enrijecidas deste conceito vêm prejudicando trabalho com os povos indígenas e outras minorias linguísticas, por desconsiderarem o uso da língua nesses contextos e enfatizarem o formal e o abstrato. As autoras citam o caso de alguns povos indígenas nordestinos que, segundo estudos linguísticos e antropológicos sustentados em aportes estruturalistas, não falaria mais sua língua. Esse ponto de vista desagradava a esses povos,

pois desconsideram o uso que eles fazem de suas línguas ancestrais e seus esforços em reavivá-las. O trabalho de pesquisa a partir de concepções essencialistas de língua traz graves implicações para os povos indígenas. Afirmar que um povo indígena não fala mais sua língua ou dizer que o que se tem não é língua tem implicações tanto para a autoestima do povo quanto para a garantia de seus direitos (GORETE NETO, 2018).

Com o intuito de minimizar os efeitos das noções acima, César e Cavalcanti (2007) propõem que língua seja compreendida como um caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Os desenhos formados pelo manuseio do caleidoscópio nunca são os mesmos e as possibilidades de combinações de cores e formatos que se apresentam nele são infinitas. Essa metáfora, segundo as autoras, aplica-se ao conceito língua que varia conforme os interagentes e o contexto socio-histórico, possibilitando assim uma melhor compreensão do uso que se faz da língua.

A partir dessas leituras e reflexões realizadas no FIEI, o pesquisador e professor Pataxó, Uilding Braz, estudante à época, afirma:

[...] na visão de muitos linguistas a língua Pataxó não seria considerada como língua Pataxó uma vez que usa elementos morfossintáticos da língua portuguesa. Felizmente, nós, apesar de sermos alvos de críticas e de contradições por muitos dos/das linguistas, insistimos em querer algo nosso não apenas por causa do outro como dizem, mas por motivo de termos o compromisso e respeito com nós mesmos, com nossos ancestrais, anciãos e com nosso povo, não é o caso de pensar em uma língua “pura” visto que a língua está em constante relação com outras ocorrendo assim o empréstimo linguístico e com relação à língua Pataxó o empréstimo é valorizado (BRAZ, 2016, p. 37).

Braz (2016) explicita a enorme violência pela qual passam os povos indígenas e que é constantemente produzida e reproduzida pela academia. Por isso, critica linguistas e suas concepções que desconsideram essa realidade. Assim como os Pataxó, muitos outros povos indígenas tiveram suas línguas silenciadas pela violência do contato. No entanto, nas aldeias está a memória desse repertório linguístico. Ao dizer que esse repertório não é suficiente para se chamar de língua, a academia reitera e impõe o silenciamento a essas línguas, renovando, assim, a violência colonial impetrada.

Em função disso, Braz (2016) propõe uma nova definição de língua, enfatizando que o termo deva ser entendido de maneira situada. Nesta noção, o autor utiliza a metáfora de uma árvore que foi podada e rebrota, mas guardando suas raízes ancestrais para definir ‘língua’:

Desta forma, assim como nossos avós têm experiência multiplicada, a árvore nova poderia até estar fina, mas ela teria sua base forte, e é dessa forma que imaginamos a nossa língua. Uma língua que não é isolada, uma língua cortada, onde fomos obrigados a não falar e por consequência disso até fomos chamados de povo sem língua. Mas, hoje podemos dizer que nossa língua está emergindo dos nossos anciãos. E como a árvore nova não é a mesma árvore velha, a nossa língua também não é e nem seria (BRAZ, 2016, p. 38).

A proposta de redefinição do conceito língua acima, enfatiza que esse fenômeno não pode ser compreendido se não se considerar o contexto histórico e social. Braz (2016) reforça a capacidade criativa de resistência e resiliência dos povos indígenas, informando que a língua está nas raízes da árvore que rebrota, depois de ter sido violentamente podada.

A iniciativa do estudante indígena também pode ser interpretada como uma subversão ao saber constituído pela academia, representado por conceitos rígidos, excludentes, conforme problematizado. É a episteme – saberes e conhecimentos – que está sendo questionada com a proposição do novo conceito língua. Esse é um exercício de interculturalidade que, conforme explicita Walsh (2012, p. 3):

Não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver (WALSH, 2012, p. 3).

Considero que não é pouca coisa a proposta de um novo conceito língua por um estudante indígena, sabidamente um conceito caro à universidade, como são tantos outros. São iniciativas como esta que vão, associadas a outras, construir outras estruturas, no caso, outra estrutura acadêmica no intuito de se chegar a sociedades menos desiguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurei refletir sobre interculturalidade e interpretar algumas experiências no âmbito do curso FIEI a partir desse conceito. A interculturalidade como está posta nos documentos orientadores da educação escolar indígena parece estar associada a uma compreensão de interculturalidade enquanto diálogo, tolerância e convivência harmônica. Conforme problematizado, essa interpretação sugere igualdade entre as culturas, o que não é comprovado na prática, uma vez que as relações estão pautadas pelo poder e pelo racismo que alçam como superior a cultura europeia branca. O conceito interculturalidade para ser mais produtivo às lutas de povos historicamente subalternizados deve explicitar o conflito, a tensão e a negociação entre culturas distintas.

No que se refere aos povos indígenas na universidade, em especial no curso FIEI em destaque, os três elementos citados: conflito, tensão e negociação têm sido parte das ações no cotidiano e puderam ser observados tanto no processo de inserção Maxakali quanto no questionamento ao termo 'língua' pelo pesquisador indígena Pataxó. A presença desses povos na universidade é que interpela, pressiona e provoca a deslocamentos teóricos, epistêmicos e metodológicos. O esforço, no entanto, para mudar as estruturas da universidade, deve ser conjunto. Trata-se de um trabalho a ser construído, nesse caso, com os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. – 2ª ed. – São Paulo Martins Fontes – (Coleção Ensino Superior), 1997.

_____ *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.

BRASIL Resolução N° 1, de 7 de Janeiro de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*, Brasília: MEC/SECADI, 2015.

_____ DCNEI - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 09/10/17.

_____ RCNEI - *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

_____ LDB - *Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 02 out 2019.

_____ Resolução CEB N° 3, De 10 De Novembro De 1999, Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 ago 2019.

_____ DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRAZ, U. C. *O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico*. 2016. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Habilitação em Línguas, Artes e Literatura. – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANDAU, V. M. *Educação Intercultural Na América Latina: Tensões Atuais*, Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009, Mimeo.

_____ ; RUSSO, K. *Interculturalidade E Educação Na América Latina: uma*

CAPÍTULO 4

construção plural, original e complexa, *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (orgs.) *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. London: Routledge, 2018.

CÉSAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*, 2007, p. 45-66.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Reposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

_____ *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M. L. K. (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000, p. 71-111.

FIEI Projeto Político Pedagógico, Colegiado FIEI: Belo Horizonte, 2009.

GORETE NETO, M. Línguas em Conflito em Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(57.3): 1339-1363, set./dez. 2018, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132018000301339&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 dez 2018.

MAHER, T. J. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.255-270.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix. (Org. Charles Bally e Albert Sechehaye), 1970.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____ Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial IN: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* / Catherine Walsh; García Linera; Walter D. Mignolo – 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006, p. 21-70.

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 04

1. De acordo com a leitura deste capítulo, discorra sobre as concepções de interculturalidades apresentadas como funcional e crítica e destaque quais delas tem relevância para um ensino emancipatório.
2. Considerando a concepção de língua apresentada por Braz Pataxó (2016), estabeleça uma discussão em interface com as demais concepções de língua (Saussure, Chomsky e Bakhtin).

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente [livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da Abralin, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento - Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva, Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100