

UNIDADE



Educação e Processos de Ensino e de Aprendizagem

- 1.1. Para começo de conversa
- 1.2. Teorias decoloniais e descolonizantes na Educação
- 1.3 Educação indígena, educação para indígenas e os processos próprios de aprendizagem e metodologia de ensino.
- 1.4 Memória, tradição, oralidades e performance

Introdução

A unidade Educação e Processos de Ensino e de Aprendizagem foi organizada de modo a orientar o cursista a refletir sobre as ideias eurocêntricas e evolucionistas que têm marcado a temática indígena em ambientes escolares e extraescolares. Assim, depois de um início de conversa, são tratadas teorias decoloniais ou descolonizantes na Educação, são apresentadas as diferenças e semelhanças entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena e, finalmente, apresentados e discutidos conceitos relacionados à memória, à tradição, às oralidades e à performance.

1.1. Para começo de conversa

Ao iniciarmos o módulo número 6 de nosso curso, devemos estar preparados para enfrentar certas questões relacionadas à temática indígena. Precisamos nos perguntar, primeiramente, como fomos educados a compreender as presenças indígenas no passado e no presente no Brasil e, de forma mais ampla, no continente americano. Em um segundo momento, verificaremos por quais “rituais pedagógicos” fomos submetidos nas escolas e que nos ensinaram a enxergar as populações nativas de determinadas maneiras. Finalmente, precisamos “descobrir” os preconceitos, os estereótipos e os estigmas que nos acompanham desde a mais tenra infância e que reproduzimos, muitas vezes sem nos dar conta, seja em nossas práticas pedagógicas ou na formulação de conceitos, de atitudes e de procedimentos junto aos alunos, nas escolas ou fora delas.

Assim, o módulo 6, intitulado “Ensino e Educação Indígenas”, tem o objetivo de orientá-lo a compreender o seu papel enquanto mediador de processos de ensino e de aprendizagem que possibilitem aos alunos e a todo o ambiente escolar a repensar as presenças indígenas no passado e no presente, sobretudo da História brasileira, com vistas a garantir o futuro dessas mesmas populações em nosso meio. Por essa razão, serão trabalhados seis temas ao longo do módulo: Teorias decoloniais e descolonizantes na Educação; Educação indígena, educação para indígenas e os processos próprios de aprendizagem; Memória, tradição, oralidades e performance; A história indígena no Ensino de História; Perspectivas políticas na Educação Escolar Indígena; A educação dos povos indígenas em Minas Gerais. Cada um deles foi pensado para que, agrupados, possam fornecer um painel, ou melhor, um mosaico sobre a temática indígena na Educação e no Ensino no Brasil.

As teorias decoloniais (termo emprestado da língua espanhola) ou descolonizantes na Educação, como as preconizadas por Catherine Walsh, por exemplo, apontam para outras formas de se compreender/entender a Educação, de um ponto de vista não hegemônico. Em outras palavras, inspirando-se em obras do brasileiro Paulo Freire e/ou do francês-martinicano Frantz Fanon, dentre outros, é possível vislumbrar distintas perspectivas para a Educação das populações de lugares outrora (e alguns ainda) colonizados por europeus. As teorias decoloniais/descolonizantes auxiliam, portanto, a repensar as condições/situações de subalternidade, de dependência e de colonialismos internos vividas por diferentes povos ao redor do planeta, especialmente nas Américas, outrora dominadas principalmente por espanhóis e portugueses.

Desde que aportaram em terras americanas, tomando-as como suas propriedades, os colonizadores europeus não fizeram outra coisa senão tentar

convencer aos que aqui já habitavam, os colonizadores indígenas, que os modos de vida europeus eram melhores, mais “civilizados” e que, portanto, quaisquer outros modos deveriam ser “educados” ou aniquilados. Assim, educaram as populações indígenas nas religiões, nas culturas e nas socialidades europeias, legando um vasto (e nefasto) repertório de autoritarismos, sectarismos e exclusões. Apesar disso, as populações indígenas foram encontrando ao longo do tempo maneiras/táticas/estratégias de sobreviver física e culturalmente às tentativas de extermínios de seus modos de ser, de ver e de representar o mundo que as rodeavam/odiavam. Por essa razão é possível nos referirmos, nos dias de hoje, à Educação Indígena.



[recapitulando]

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de:

Discorrer sobre teorias decoloniais e descolonizantes na Educação, contextualizando-as.

Comparar Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, estabelecendo relações.

Conceituar memória, tradição, oralidades e performances, justificando suas importâncias para a Educação de indígenas.

A Educação Indígena é aquela realizada no interior das comunidades indígenas, estejam elas em aldeias rurais ou em áreas urbanas e diz respeito às formas como determinada coletividade educa os seus membros, compartilhando conhecimentos/saberes e experiências/práticas. Distingue-se, contudo, da Educação Escolar Indígena, por essa se constituir em um conjunto de processos formais de escolarização, cada vez mais solicitados pelos indígenas contemporâneos que, desde a Constituição Cidadã de 1988, reivindicam direitos consagrados na Carta Magna, tais como o de desenvolverem seus processos próprios de aprendizagem, a partir da vontade e da determinação de cada comunidade. Tais processos dizem respeito às formas como cada grupo indígena pensa e realiza suas vivências educativas, como se ensina e se aprende de pontos de vista nativos.

Culturas que têm nas tradições, nas oralidades e nas memórias os veículos por excelência de transmissão de conhecimentos e de fazeres possuem outras formas de educação de seus membros. Mais do que por meio da fala, o que se ensina e o que se aprende é retido pelo exemplo/modelo, por meio do experimentar. Por isso, as performances que acompanham as falas/narrativas são tão importantes em processos educativos de indígenas e de outras coletividades. Por meio delas a memória é (re)ativada e representada, transmitida oralmente, de geração em geração, mantendo um fio condutor, criando/fortalecendo elos entre o passado rememorado e o presente vivido. Dessa forma, os anciãos e as anciãs têm um papel decisivo nesses processos educativos e representam o esteio de toda a comunidade, além de serem considerados “guardiões” e “guardiãs” de tradições e conhecimentos ancestrais.

Se há diferentes jeitos de se conceber e fazer história/História entre indígenas, haveria também distintas formas entre não indígenas? A resposta para tal pergunta é positivamente afirmativa se

levarmos em consideração que o que predomina entre nós ainda é o pensamento eurocêntrico, que coloca a Europa como centro da cultura e da “civilização”, como um patamar a ser alcançado por todos os povos. Nesse sentido, o ensino das trajetórias espaço-temporais das populações que vieram a ser conhecidas como indígenas merece atenção, respeito e valorização de professores e de professoras pelo Brasil afora. Não apenas porque existem leis (10.639/ 2003 e 11.645/ 2008) que obrigam a transversalização dos conteúdos de todos os componentes curriculares escolares (notadamente História, Literatura e Arte) com as histórias e as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, mas, também, porque é imperativo que brasileiros e brasileiras se reconheçam como descendentes e tributários/devedores dos diferentes povos não europeus que conformaram nossa sociedade pretérita e contemporânea.

Assim, ao mesmo tempo em que nas escolas não indígenas brasileiras se constroem conhecimentos e práticas que reposicionam os indígenas na História do Brasil, criando visibilidades e verificando-se protagonismos e agências, as escolas localizadas no seio de comunidades indígenas, rurais ou urbanas, buscam perspectivas de diálogo dos indígenas contemporâneos, que vivem entre duas ou mais tradições, com o seu entorno. A Educação Escolar Indígena é uma realidade e as perspectivas políticas são elaboradas por meio das lutas de movimentos indígenas e indigenistas que reivindicam direitos secularmente negados e/ ou solapados. Os indígenas desejam continuar sendo quem são e não abrem mão de participar ativamente das conquistas e dos avanços que obtiveram nas últimas quatro décadas no Brasil.

Os povos indígenas que se encontram em terras do atual Estado de Minas Gerais fazem parte desse amplo movimento e obtiveram ao longo do tempo reconhecimento e respeito por parte do

Estado e da população não indígena. Como já referido, cada povo indígena (Maxakali, Xakriabá, Krenak e outros) possui modos próprios de educar seus membros. Isso não inviabiliza, contudo, que se faça nas aldeias e em comunidades indígenas urbanas uma Educação formal, uma vez que tais populações não vivem em uma “redoma” ou “encapsuladas” no tempo. O contato interétnico, na maioria das vezes violento e sanguinário, perdura há mais de quinhentos anos e os indígenas contemporâneos em Minas Gerais e em todo o Brasil compreendem que, além das bordunas e porretes, necessitam de papéis, lápis e canetas, além de computadores e tablets, para enfrentar as vicissitudes do contato entre mundos nativos e mundos outros.

1.2. Teorias decoloniais e descolonizantes na Educação

As teorias decoloniais ou descolonizantes na Educação derivam dos estudos de um grupo de intelectuais, de diversas áreas de conhecimento, que há mais de uma década vem sendo lido e estudado no Brasil e dialogando com diversas pesquisas, principalmente na área da Pedagogia. São os chamados intelectuais decoloniais e, dentre eles, podem ser citados Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar. O termo decolonial deriva de perspectivas teórico-metodológicas que esses e outros autores e autoras expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensar crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor a tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

A caracterização desses intelectuais com o termo decolonial é uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, é um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (MC). Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, obliterou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Para vários desses

autores foi esse o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nessa ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e essa não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Graças à colonialidade, a Europa produziu as Ciências Humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de obliterar todas as epistemologias consideradas “periféricas”. As principais categorias de análise do grupo se constituem em conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. Arturo Escobar alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como a maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez, por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem em um contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e estadunidense como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que tais questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais. São, ao contrário, uma especificidade latino-americana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

O primeiro conceito da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade se refere ao mito de fundação da modernidade, inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as camadas dominantes europeias inventaram que somente sua razão seria universal, negando a razão de outros não europeus. O segundo conceito tem intrínsecas ligações com o primeiro, denominado colonialidade. Essa implica na classifi-

cação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canaliza uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, uma condição a que muitos se encontram submetidos, por vezes sem o perceber.

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico ou científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de esses serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O quarto conceito se refere à diferença colonial. Introduzido por Walter Mignolo, a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma

de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial.

O quinto conceito é a transmodernidade. Formulado por Enrique Dussel, esse conceito refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a Modernidade/Alteridade mundial. Por outro lado, comporta a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal. Nesse conceito encontram-se em perspectiva as produções intelectuais de indígenas, por exemplo, que durante muito tempo tiveram seus conhecimentos negados ou inferiorizados/subalternizados.

Por fim, há a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. A pedagogia decolonial, preconizada por Catherine Walsh, nos convida a repensar os nossos modos de enxergar o Outro e a nós mesmos, libertando-nos de amarras teóricas e propondo reinventarmos os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma pedagogia libertadora e que vise a autonomia dos outrora subalternos. Nessa perspectiva, é possível se conceber o Ensino e a Educação indígenas, por exemplo, como formas outras de se educar indivíduos não para a competição, o individualismo exacerbado e o consumismo, mas para a cooperação, a solidariedade e a partilha, inclusive de conhecimentos.

Essa, talvez, seja a maior lição a ser apre-

endida com as teorias decoloniais/descolonizantes na Educação: o repensar as práticas, as vivências, os fazeres nas escolas não indígenas a partir das culturas nativas e dos processos próprios de ensino e de aprendizagem que envolvem a Educação de indígenas e de outros povos não europeus. Rever valores, pensamentos, pontos de vista constitui-se em saudável exercício de (re)existir e resistir, nas palavras de Catherine Walsh. A partir das obras de Freire e de Fanon, Walsh se insurge contra a racionalidade neoliberal, alertando para o fato de que a diversidade cultural na América Latina se transformou em um tema da moda, a partir dos anos 1990.

Chamando essa interculturalidade preconizada pelo neoliberalismo de “funcional”, Walsh afirma que essa nada tem a ver com a interculturalidade crítica, entendida como projeto político, social, epistêmico e ético. Em outras palavras, enquanto na interculturalidade funcional busca-se o diálogo e a tolerância, na interculturalidade crítica proposta pelos teóricos decoloniais/descolonizantes as assimetrias sociais e culturais são questionadas em suas causas e busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. Isso significa, dentre outras coisas, buscar mover-se no interior do mundo acadêmico colonialista e eurocêntrico sem aderir a essas formas de se produzir conhecimentos.

As populações indígenas foram vítimas de violência sistemática durante séculos e no início do século XXI encontram um ambiente mais favorável para que possam (re)pensar o passado, o presente e projetar perspectivas de futuro no Brasil e nas Américas. A eleição de indígenas para o governo de países como a Bolívia e a ascensão política de lideranças sensíveis à temática possibilitam reflexões renovadas sobre o lugar dos indígenas nas sociedades brasileira e latino-americanas. Nesse sentido, as teorias decoloniais/descolonizantes podem ser valiosos instrumentos de elaboração de outros conhecimentos, construídos a partir de perspectivas outras, não eurocêntricas.



[saiba mais]



Nota: Parte das ideias apresentadas foram adaptadas de OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? Disponível em:

https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_É_UMA_EDUCAÇÃO_DECOLONIAL. Acesso em: 28 jun. 2019.

1.3 Educação indígena, educação para indígenas e os processos próprios de aprendizagem e metodologia de ensino

Desde o início da década de 1990 a Educação escolar vem se ampliando entre diversos povos indígenas no Brasil, havendo maior ou menor universalização do acesso, de acordo com os contextos políticos dos Estados e/ou municípios que administram tal oferta. O preceito constitucional e as determinações legais de que a Educação Escolar Indígena seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, esbarram em barreiras socio-culturais diversas, tais como o pouco entendimento, por parte de não indígenas gerenciadores da Educação, do que venham a ser os processos próprios de ensino e de aprendizagem de cada povo. Ainda há, pois, incompreensões sobre maneiras de se educar que destoam das pedagogias eurocêntricas.

Quando o Governo Federal do Brasil, sob o comando do então presidente Fernando Collor de Mello decidiu, em 1991, transferir as ações da educação escolar da esfera de competência da Funai para o MEC (Ministério da Educação), esse último assumiu o financiamento e a formulação das diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Apoiando-se no chamado regime de colaboração entre os entes federados (Governo Federal, Estados e municípios), o MEC transferiu a execução da Educação escolar voltada aos povos indígenas, para os Estados e municípios. Esses, por sua vez, receberam a tarefa, mas não tinham recursos humanos qualificados para a sua execução e o Governo Federal sequer criou mecanismos para formar quadros administrativos qualificados capazes de gerenciar a nova situação.

Por essa razão, compreende-se que, para muitos casos, a oferta da educação escolar indígena

na no Brasil falha em não se levar em consideração efetivamente os principais preceitos estabelecidos seja na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998) e resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03 e Parecer 14): o princípio de que a escola deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e que devem ser respeitados os processos próprios e ensino e aprendizagem de cada povo. Esse princípio permanece, infelizmente mais no discurso do que efetivado na prática até os dias de hoje.

Tais dificuldades na compreensão do que sejam os processos próprios de aprendizagem e de que esses sejam entendidos e respeitados, criam obstáculos para uma efetiva educação escolar diferenciada entre os indígenas. Tal interlocução manteve-se assimétrica devido à falta de formação dos interessados, à postura política colonizadora dos administradores públicos frente aos povos indígenas e à visão eurocêntrica que ainda domina a Pedagogia no Brasil. Com isso as secretarias de Educação aplicaram, ao longo de quase trinta anos, as diretrizes gerais da Educação escolar na oferta da escola universalizante e colocando como diferencial apenas o estudo das línguas maternas, arte e cultura nos currículos das escolas localizadas em espaços indígenas.

A Educação Escolar Indígena, contudo, não deve ser confundida com a Educação Indígena, ou melhor, com os processos de ensino e de aprendizagem presentes entre as mais de 250 diferentes etnias que, em conjunto, são conhecidas como povos, sociedades ou grupos indígenas no Brasil. Ao longo de mais de 500 anos de contatos, cada coletividade indígena que sobreviveu às tentativas de extermínio e de assimilação/integração desenvolveu maneiras próprias de educar seus membros. Tais processos,

contudo, comportam duas facetas, pois se sabe que a Educação Indígena não é apenas realizada para dentro do grupo, já que há a necessidade imperiosa de se compreender o Outro, especialmente os não indígenas.

Assim, a Educação Indígena se realiza no interior das aldeias, nas casas, em espaços não formais de Educação, em que não há a figura de um “mestre”, mas sim o de pessoas mais experientes e sábias que introduzirão o indígena em uma coletividade, ensinando-lhe o que seja necessário para sua sobrevivência física e cultural. Essa Educação prescinde de horários, cadernetas, notas e avaliações e se constrói especialmente no cotidiano, por meio de gestos, palavras, atitudes, fazeres e experimentações. Por essa razão, muitas vezes é um choque para a criança indígena (ou qualquer outra criança) a entrada em um ambiente escolar repleto de regras e formalidades, em que as situações de ensino e de aprendizagem são artificialmente construídas.

São muitas as dificuldades verificadas entre crianças, adolescentes e jovens indígenas quando adentram o ambiente escolar. O contato com conteúdos que não fazem sentido e que não possuem significados reforça sentimentos de inferioridade e impotência, ao mesmo tempo em que os ideais e as ideias de “civilização” a serem atingidos passam a ser inculcados como padrões de pensamento e lógica. Com isso há um abandono dos processos próprios de aprendizagem

e a adoção de pontos de vista não indígenas, o que afasta as comunidades indígenas de seus saberes e fazeres tradicionais. Os desequilíbrios internos que atingem muitas comunidades indígenas Brasil afora estão diretamente relacionados às formas como a escolarização básica vem ocorrendo em distintos pontos do país.

A rotina escolar, a burocratização excessiva, a despersonalização de professores e alunos atingem as escolas indígenas, acarretando inúmeros problemas. Os materiais didáticos que chegam às aldeias e comunidades indígenas urbanas muitas vezes não espelham as realidades vividas por essas populações, nem no passado e nem sequer no presente. Eventos históricos como a Guerra do Paraguai (1864-1870), que teve intensa participação de indígenas, são narrados como se fossem protagonizados apenas por não indígenas. Além disso, línguas faladas há gerações vão perdendo prestígio e importância e com o lento desaparecimento delas se perdem, também, lógicas outras, distintas maneiras de se pensar, se viver e representar a existência, muito diferentes da lógica cartesiana a que estamos todos acostumados.

A Educação que se realizava antes do advento da Educação Escolar permitia às comunidades indígenas liberdade de escolhas por quais caminhos deveriam ser trilhados, sem comparações ou idealizações em relação aos mundos não indígenas. Os mundos nativos se reproduziam no cotidiano, em que os conflitos eram refletidos e resolvidos coletivamente. Os contatos, muitas vezes traduzidos em encontros/desencontros/confrontos, trouxeram as ideias de que a escolarização formal poderia tornar as relações mais simétricas, menos desiguais. A Educação Escolar Indígena precisa, nesse caso, ser repensada à luz de postulados não colonialistas, não hierarquizantes, de modo que, de fato, possa ser emancipadora e descolonizante.

A Educação Indígena é, portanto, aquela realizada no interior das comunidades indígenas, este-

jam elas em aldeias rurais ou em áreas urbanas e diz respeito às formas como uma coletividade educa os seus membros, compartilhando conhecimentos/saberes e experiências/práticas. Distingue-se, contudo, da Educação Escolar Indígena, por essa se constituir em um conjunto de processos formais de escolarização, cada vez mais solicitados pelos indígenas contemporâneos que, desde a Constituição Federal de 1988, reivindicam direitos consagrados na Carta Magna, tais como o de desenvolverem seus processos próprios de aprendizagem, a partir da vontade e da determinação de cada comunidade. Tais processos dizem respeito às formas como cada grupo indígena pensa e realiza suas vivências educativas, como se ensina e se aprende de pontos de vista nativos.

Os processos próprios de aprendizagem se apoiam em narrativas orais de memórias que contêm as tradições orais de determinado grupo indígena. Tais narrativas são contadas por meio das oralidades, gestos, silêncios e outros recursos corporais que, em conjunto, formam performances. Portanto, mais que a palavra falada, a Educação de indígenas está relacionada às posturas corporais, aos cantos e a outros recursos produzidos pelos narradores/historiadores/memorialistas, a fim de ocorrer a transmissão do que se deseja ensinar. O aprender torna-se, assim, um conjunto de processos em que os mais jovens observam, copiam e criam a partir do observado/vivido/sentido, transmitido pela experiência dos mais velhos ou “antigos”.



[saiba mais]



Parte das ideias apresentadas foram adaptadas de GIRALDIN, Odair. Educação Escolar Indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê.

Disponível em: <http://www.uft.edu.br/neai/?p=368>.
Acesso em: 15 jul. 2018.

1.4 Memória, tradição, oralidades e performance

A memória, sempre relacionada ao tempo passado, vivido e experienciado, é uma construção que se faz no tempo presente. Daí porque é importante se pensar em Ensino e Educação indígenas a partir da (re)construção de memórias narradas com o apoio da tradição, das oralidades e da performance. Narrar não é ato qualquer, especialmente quando se trata de um ancião/uma anciã indígena, pois envolve uma série de recursos corporais que visam “encantar” os que ouvem e veem, permitindo-lhes compartilhar histórias e vivências comuns, experimentadas em outros tempos, em outros lugares. O passado é, assim, alimentado e realimentado por aqueles que partilham (ou pensam partilhar) de uma mesma origem.

A questão da tradição pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas, inclusive na visão da crítica Pós-Colonial e dos estudos decoloniais/descolonizantes. A concepção de tradicionalidade, nestes estudos, diz respeito à atualização e (re) inscrição históricas, a partir de atos de enunciação e de performances, que remetem ao tempo (cíclico, espiralar, não linear) da memória. Em perspectiva adversa, a tradição pode assumir o valor da imobilidade e do anacronismo, nesse caso, entendida na dimensão de um passado paralisado e conservador. Sincronicamente, as tradições fixas agarram-se a concepções retrógradas de uma história única, inscrita a partir de ideologias hegemônicas e relações fixas de poder.

Nessa perspectiva, a enunciação reproduz a visão ocidentalista e eurocêntrica, em uma hierarquização de verdades históricas. Recorrer à tradição, em tal recorte discursivo da realidade, conduz à re-

produção monológica de discursos opressores, que subalternizam as diferenças e reproduzem relações coloniais/colonialistas de poder. Apresentam-se, pois, comunidades imaginadas que, deslocadas da relação polifônica das margens, corroboram imaginários de dominação e diferença. Quando se pensa em comunidades indígenas que sobreviveram a mais de cinco séculos de contatos e se mantêm vivas, apoiadas em suas tradições, muda-se a perspectiva.

Dessa forma, entendida em perspectiva diacrônica, como fluxo histórico e a partir da ruptura entre diversas temporalidades, a tradição é vista como fator de reconhecimento e de estima. Torna-se signo de resistência contra a violência simbólica que silencia e oprime, por séculos, identidades étnicas e culturais indígenas. A historicidade e a atualização da tradição na enunciação presente transmutam-se, passando de anacronismo à transformação social. As matrizes culturais em performance apresentam potencial de identificação e orgulho, engendrando relações de união entre membros de comunidades marcadas por processos traumáticos, tais como a escravização.

As perspectivas decoloniais apontam para o orgulho de pertencimento multiétnico e transcultural e o empoderamento de sujeitos indígenas rompe o silêncio imposto e propagado por instituições que visaram a manutenção de uma ordem social preconceituosa e discriminatória. Enunciadas, as múltiplas e plurais vozes dos que se encontravam historicamente às margens contribuem para a construção de novas narrativas que, vistas em fluxos culturais e históricos, se constituem como “outras” palavras, contrariando o poder e a hegemonia instaurados, atuando nas brechas para a (re)construção de histórias plurais, ricas e diversas. Essas podem ser consideradas “histórias a contrapelo”, que desafiam o status quo desigual e excludente.

A tradição, enquanto fluxo de atualização por intermédio da memória, encena e cria performances para narrar o passado, na perspectiva de problematizá-lo a partir de injustiças e de desigualdades do presente, visando a um futuro distinto. Essa percepção do tempo cíclico, espiralado e não linear, é base para a percepção de fluxos que compõem as identidades étnicas e culturais na contemporaneidade e o potencial de ruptura e resistência das oralidades. Nesse sentido, entender a tradição apenas como repetição do passado é um equívoco, pois a sequencialidade contribui para a reprodução de antigas narrativas excludentes e para a perpetuação de estruturas de poder.

O uso de discursos a partir da invenção da tradição cristaliza verdades históricas construídas a partir de silenciamentos e opressões. Nessa perspectiva, a tradição não dá conta da complexidade de singularidades culturais produzidas a partir do cruzamento de temporalidades e diferenças, em que, a todo o momento, elaboram-se novas estratégias de identitárias e sociais. Da mesma forma que as identidades étnicas culturais não são fixas, “congeladas” no tempo-espaço, também a tradição não deve erigir-se como algo fixo e imutável. Ao reenunciar o passado, a memória introduz outras temporalidades culturais incommensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” e “perpetuada”.

O passado é “local” de saberes e de experiências acumulados e acumulativos, que habitam o presente. A partir da dimensão espiralar, cíclica e não linear do tempo, a tradição atua na reativação e na atualização do passado com vistas às permanências e transformações sociais. Enunciada e apresentada em performances, a memória individual é agregada à memória coletiva, que é sobretudo afetiva e seletiva. A transmissão de saberes e narrativas provenientes da memória coletiva e da tradição encontra nas oralidades uma forma de compartilhamento de histórias e narrativas diversas, marcadas por diferentes matrizes culturais e traços latentes de resistência à opressão.

A performance é, portanto, mais que atuação ou desempenho: designa a representação/apresentação sempre criativa, inventiva, de narrativas orais e corporais construídas ao longo do tempo e que passam a fazer parte do corpus documental de determinada coletividade. Embora individual, trata-se de uma elaboração que combina novos e antigos elementos, agregando valores e dando veracidade às existências passadas e presentes dos grupos, o que a torna parte de um coletivo, tal como a memória. Está intrinsecamente relacionada a esta, uma vez que em geral nela se encontra diálogos entre o que foi, o que é o que (pretensamente) será.

Por essa razão, ao se falar em Ensino de História e Educação Escolar Indígena, não é possível deixar de lado toda a carga cognitiva proporcionada pela memória, pela tradição, pelas oralidades e pela performance. Todos os grupos humanos têm seus próprios rituais, suas maneiras de expressar dor, alegria e quaisquer outros sentimentos, seja por meio de cantos, de gestos ou de silêncios. A forma como as populações indígenas o faz difere muito das formas não indígenas, uma vez que se procura utilizar todos os recursos corporais disponíveis, todos sentidos: a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão, além da cinestesia (sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo,

provocado por estímulos do próprio organismo).

Por essa razão, uma Educação que se centra apenas na visão e na audição e que despreza as oralidades e supervaloriza a escrita, não atende às formas de se ensinar e de se aprender de inúmeras populações indígenas. A combinação de movimentos corporais e sons podem criar histórias fantásticas ou verdadeiras, para se admirar ou para se conhecer, reafirmando valores e atualizando as gerações mais novas nas maneiras de ser e estar indígenas. Nesse sentido, memória, tradição, oralidades e performance compõem um mosaico em que identidades étnicas e culturas são produzidas, reproduzidas, reelaboradas, negociadas constantemente, conforme a agência e o protagonismo indígenas.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FERREIRA, Bruno. Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 99 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. Brasília/ São Paulo: MEC/ Mari/ Unesco, 1995.

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.



[saiba mais]



Nota: Parte das ideias apresentadas foram adaptadas de SCHIFFLER, Michele Freire. Tradição, Oralidade e Ancestralidade.

Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/14039>. Acesso em: 15 jul. 2018.



[recapitulando]

Espera-se que ao final desta unidade você tenha obtido informações e conhecimentos que o auxiliem a refletir sobre as teorias decoloniais e descolonizantes, a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena e os conceitos de memória, tradição, oralidades e performance. A primeira unidade apresentou e discutiu uma visão não eurocêntrica e, portanto, não hegemônica sobre Educação e sobre a temática indígena. Rever a forma como fomos educados a compreender os processos de ensino e de aprendizagem, além da presença indígena na História do Brasil, constituem-se em primeiros passos em uma longa jornada. A lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas transversalizado em todos os componentes curriculares na Educação Básica brasileira só deixará de ser apenas mais uma lei em papel quando estivermos preparados para reconhecer o quanto não sabemos sobre a temática e o quanto precisamos superar as ideias – preconceituosas, estereotipadas, estigmatizadas – que nos foram inculcadas ao longo do tempo.