

Em que língua as licenciaturas indígenas pronuncia Biodiversidade?

In which language do indigenous bachelor degrees pronounce Biodiversity?

Welton Oda

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

yudioda@yahoo.com.br

Resumo

Duas problemáticas envolvendo licenciaturas indígenas no Brasil são: o caráter disciplinar de seus currículos (em maior ou menor escala, adotam o modo ocidental de organizar conhecimentos) e as línguas adotadas. O uso da língua indígena também constitui problemática importante e a maioria dos cursos não parece capaz de atender essa demanda de modo adequado. Tais questões influenciam no modo como a interculturalidade é praticada na educação indígena. A interculturalidade, na perspectiva de Candau, aproxima-se da compreensão freiriana que permeia o processo de Investigação Temática e, neste sentido, propôs-se uma prática educacional intercultural, numa licenciatura nas línguas Baniwa e Koripako, estruturada a partir de um currículo pós-feito. O tema gerador (problemática) foi: o que é biodiversidade para os Baniwa-Koripako? Os resultados indicam que os estudantes responderam adequadamente à questão formulada, compreendendo tanto o sistema de classificação ocidental quanto organizando sistemas baseados na própria cultura.

Palavras chave: licenciatura indígena, sociobiodiversidade, Baniwa-Koripako

Abstract

Two problems involving indigenous licentiates in Brazil are: the disciplinary character of their curricula (in a greater or lesser extent, they adopt the Western way of organizing knowledge) and the adopted languages. The use of the indigenous language is also an important problem and most courses do not seem to be able to adequately meet this demand. These issues influence how interculturality is practiced in indigenous education. In the perspective of Candau, interculturality approaches the Freirian understanding that permeates the Thematic Research process and, in this sense, an intercultural educational practice was proposed in a degree in the Baniwa and Koripako languages, structured from a post-done. The problematic theme was: what is biodiversity for the Baniwa-Koripako? The results indicate that the students responded adequately to the question formulated, comprising both the Western classification system and organizing systems based on the culture itself.

Key words: indigenous bachelor degrees, sociobiodiversity, Baniwa-Koripako

Licenciaturas indígenas e interculturalidade

Os duzentos e cinquenta povos indígenas com que partilhamos o Brasil são o testemunho de que nossa sociodiversidade nada fica a dever à nossa biodiversidade, e de que ambas – a primeira estando entre as condições da segunda – são o que temos de melhor a oferecer à humanidade (Viveiros de Castro).

Diversas instituições nacionais se propuseram, em passado recente, a oferecer cursos de ensino superior a estudantes indígenas, usando o adjetivo “intercultural” (UEA, 2011; UFRR, 2010, UFGD, 2011; UNOCHAPECÓ, 2013). As informações disponibilizadas por estes cursos, revelam pluralismo conceitual que denota polissemia no uso do adjetivo, o que é confirmado por pesquisas no campo da educação intercultural.

Candau (2012), reconhecendo tal polissemia, indica alguns consensos em torno da educação intercultural que é praticada nas últimas décadas na América Latina. Dentre estes, refere-se à “construção democrática, equidade e o reconhecimento dos grupos socioculturais que a integram (CANDAU, 2012, p. 5).” Afirmando a educação intercultural como elemento fundamental na estruturação dos sistemas, propõe que as distintas compreensões de multiculturalidade poderiam ser reduzidas a três categorias: *assimilacionista*, *diferencista* e *intercultural*. De modo sintético, poderíamos definir *assimilacionista* como a que não questiona a *monocultura* baseada na cultura hegemônica, embora reconheça as diferenças culturais. Tal compreensão é fundamentada na suposta igualdade de oportunidades a todas as cidadãs e cidadãos, o que os leva a falar em *integração* a esta sociedade. A *diferencialista*, outra monocultura, enfatiza o reconhecimento da diferença, garantindo espaços para a expressão destas. A *interculturalidade*, por sua vez, acredita que este é um recurso para a *construção de sociedades mais democráticas e inclusivas*, articulando igualdade e diferença (identidade), reconhecendo, verdadeiramente, os diferentes grupos culturais.

Perspectiva similar é adotada pela pedagogia freiriana que busca evitar a *invasão cultural*. Tal prática é comum na relação entre acadêmicos *extensionistas* e camponeses, buscando, a partir de ações assistencialistas, “estender” os conhecimentos ocidentais, buscando substituir os saberes tradicionais (FREIRE, 1979a). Neste sentido, propõe que a educação ocorra a partir do processo de *Investigação Temática*, desenvolvido no contexto da alfabetização de adultos e amplamente utilizado na educação brasileira e mundial, em todos os níveis de ensino, em processos formais e não-formais, que buscam estimular no estudante a valorização crítica dos saberes tradicionais (SOUSA et al., 2014; GARRIDO; SANGIOGO; PIMENTEL, 2017). Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), inclusive, desenvolveram, buscando transpor o processo para a situação de sala de aula, os chamados “Três Momentos Pedagógicos”, que tem sido também adotado com frequência, sobretudo no campo do Ensino de Ciências.

A *Investigação Temática* se caracteriza como um estudo sociológico, que se inicia com o *Levantamento Preliminar da Realidade*, realizado por equipe multidisciplinar e que após processos de *codificação* são apresentados nos chamados *Círculos de Cultura*, nos quais são realizados os *diálogos descodificadores*. Deste modo, a partir de situações significativas para os educandos, são construídos os conteúdos, que deverão orbitar em torno dos chamados *temas geradores* (FREIRE, 1979b). Por este motivo, linguagem, religiosidade e outros elementos da cultura são privilegiados na organização dos conteúdos. O uso de tal estratégia, portanto, parece adequado a uma educação intercultural.

Os currículos dos cursos: disciplinas, temas e problemas

Em que medida, entretanto – considerando os distintos significados de multiculturalidade – estariam estruturadas as licenciaturas “interculturais” indígenas no Brasil? A fim de responder a esta pergunta, realizamos uma investigação a partir do buscador “Google”, utilizando as palavras-chave “licenciatura intercultural” e “licenciatura indígena”. Foram encontrados cursos oferecidos por catorze instituições. Destas, seis se localizam no norte do país, região de maior concentração da população indígena, enquanto as demais regiões geográficas possuem dois cursos, cada. Treze licenciaturas estão em pleno funcionamento, enquanto uma delas já realizou seleção e outras duas estão em implantação. Algumas destas informam áreas de concentração/habilitação em áreas como as Ciências Humanas/Sociais, Ciências da Natureza e Linguagens (n=6). Ressalte-se que, possivelmente, a pesquisa não tenha registrado todas as licenciaturas indígenas existentes, apesar disso, constitui um levantamento amplo, a partir do qual será possível fazer algumas inferências.

Destas catorze instituições, sete disponibilizam, de modo detalhado, a estrutura curricular de seus cursos: UFSC, UEA, UEPA, UNIR, UFMS, UFAM (oferece dois cursos) e UNOCHAPECÓ. Levando-se em conta a disciplinaridade na estruturação dos cursos, característica esta que organiza, hegemonicamente, os saberes acadêmico-científicos eurocêntricos nas universidades, os cursos foram categorizados em *disciplinares* (UEA, UFAM1, UNOCHAPECÓ), *predominantemente disciplinares* (UEPA, UFMS e UNIR) e *temáticos* (UFSC). Os cursos oferecidos pelas outras sete instituições, ainda que façam referência à interculturalidade sugerem maior sintonia com o *multiculturalismo diferencialista*, já que indicam áreas de concentração/ênfases/habilitações/disciplinas baseadas na cultura eurocêntrica, com exceção da UFRR e da UFAM2.

Ainda que estes últimos ofereçam pouca informação sobre seus currículos, a UFRR afirma o caráter diferenciado da inserção dos indígenas no ensino superior, o que parece estar relacionado às aulas de Temas Contextuais, englobando vários conhecimentos, conforme indicado, em entrevista, pela então coordenadora do curso (CUNHA, 2013). No caso do curso da UFAM2, em que atua este pesquisador, o currículo é pós-feito, baseado em problemáticas atinentes às comunidades indígenas e discutidas com os estudantes, usando-se mapas conceituais. Deste modo, o currículo é construído por etapas, avançando a partir do desdobramento natural das pesquisas e das novas problemáticas que surgem no decorrer do curso. Os conteúdos, ao invés de organizados em disciplinas, passam a compor *problemáticas*, organizadas de modo similar, com ementas, conteúdos programáticos, objetivos e instrumentos de avaliação. Por fim, o curso é realizado, em sua quase totalidade, em línguas indígenas, conforme o pólo e a etnia de origem do estudante. Deste modo, acredita-se que os cursos ofertados pela UFRR e pela UFAM2 estão mais sintonizados com o *multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade*, tal qual enunciado por CANDAU (2012).

Pronunciando biodiversidade em Baniwa e Koripako

O curso oferecido pela UFAM2 tem atuado com a *aprendizagem via pesquisa* (UFAM, 2018), apoiando a resolução, melhorando a compreensão ou mitigando problemáticas que envolvem a vida das comunidades indígenas no Alto Rio Negro, local de grande diversidade sociocultural e lingüística. Nesta região, próxima às fronteiras com Colômbia e Venezuela, o curso desenvolve atividades junto aos Baniwa e Koripako, povos considerados próximos, do ponto de vista lingüístico e cultural. O presente artigo descreverá a metodologia e os resultados de uma das problemáticas indicadas pelos estudantes deste pólo, enunciada da seguinte forma: *O que é biodiversidade para os Baniwa e Koripako?*

A problemática havia emergido por causa da presença deste conceito nos marcos legais que garantem direitos e que regulam economicamente o uso dos recursos naturais em terras indígenas (EMPERAIRE, 2010). Deste modo, como o conceito de biodiversidade é ocidental e complexo, a situação gerou certa dificuldade de transposição. Uma das primeiras estratégias foi decompô-lo, dado que até mesmo o termo “vida” (*bio*) não poderia ser compreendido do mesmo modo nas culturas ocidental e indígena. Nos diálogos, os estudantes afirmaram que certos minerais, como as rochas, serras e praias de alguns de seus lugares sagrados, comportam-se como seres vivos, afetando a saúde (causando tumores e outros agravos) e outros aspectos de sua vida. Além disso, nos relatos, foram feitas referências à *Nāperikoli*, *Kuwai* e *Dzuliferi*, seres que integram sua religiosidade e cosmovisão e que, segundo os estudantes, estariam contidos no conceito de vida.

Metodologia distinta foi empregada para buscar superar a ausência de registro de uma classificação Baniwa-Koripako para as demais espécies vivas. Ao adotar sistema distinto, até mesmo nomes como “inseto” ou “animal” não são facilmente traduzíveis, além de muitos outros. Deste modo, recorremos a uma pesquisa de campo para a coleta de seres vivos macroscópicos. Num primeiro momento, foi solicitado que trouxessem folhas, frutos e flores de plantas/vegetais, nos distintos biomas existentes na região. Foram descritos, pelos estudantes, os biomas de Terra Firme, Igapó, Caranazal (*caraná* é uma palmeira utilizada para fazer o teto das habitações) e Capoeira (mata secundária). Equipes de sete estudantes trouxeram material vegetal dessas áreas. Pediu-se então que dispusessem o material de acordo com os “tipos” de planta.

Uma primeira dificuldade foi que o próprio conceito de planta foi compreendido de modo distinto pelos indígenas, que passaram a adotar o termo para a “espécie que se planta”. Assim que compreenderam que nos referíamos a outras espécies não cultivadas, encontraram aí uma maneira de classificá-las: *papananipe* (plantas cultivadas) e *matsidali* (plantas que crescem espontaneamente). A pergunta seguinte foi sobre o tamanho das plantas que deveriam ser coletadas, referiram-se à *paniattinai*, termo que foi descrito como *plantas com âmagô* e que compreendemos como referentes às árvores. Além disso, adotaram ainda os usos sociais das plantas como critério: plantas para fazer moradia, plantas usadas para curar doenças, alimentícias e ornamentais.

Dentro do grupo dos “animais”, a problemática foi ainda mais complexa, particularmente envolvendo questões de tradutibilidade. Antes da prática de campo, que envolveu coleta de exemplares nos distintos biomas, os estudantes haviam compreendido o termo animal como referente a vertebrados, excluindo-se os peixes. No caso de inseto, inicialmente traduzido como *dziiro*, equivalente a ortóptero, em seguida, ganhou espectro mais amplo, passando a indicar a maioria dos artrópodes. No caso dos mamíferos aquáticos, como botos e peixes-boi, por exemplo, a percepção dos estudantes indígenas é a de que estes seriam peixes.

A fim de reduzir estas confusões de tradução, entremearam-se trabalhos com as classificações Baniwa-Koripako e ocidental, para que fossem, paralelamente, registrados e organizados materiais que adotassem seus sistemas de classificação, enquanto se compreendia a taxonomia empregada pela Biologia Ocidental.

Deste modo, foi solicitado à turma, que dispusesse os espécimes de acordo com a classificação Baniwa-Koripako. Os estudantes dispuseram nos seguintes grupos: *iokokape* (que ferram), *imhoakape* (que mordem), *iirakape* (que chupam), *ittamakape* (que peidam, no caso, percevejos) e *maakokaperi* (inofensivos). Outro sistema de classificação usou as seguintes categorias: *iarakapewa* (que voam), *hitsiakape* (que rastejam) e *iwatshaakape* (que

pulam).

Em seguida, os estudantes os dispuseram conforme a classificação ocidental. Ao final da atividade, três questões foram significativas: a) as atividades ampliaram as habilidades dos estudantes em traduzir substantivos que designam elementos da fauna e da flora, melhorando a comunicação; b) o longo contato destes estudantes com a cultura ocidental (em função de suas religiões cristãs) produziu classificações híbridas (alguns estudantes procuraram mesclar classes oriundas de ambas as culturas, o que, na prática, foi inviável) e; c) uma compreensão mais aprofundada de seus mitos de criação seria fundamental para a construção destes sistemas de classificação, entretanto, os estudantes reconheceram não compreendê-los suficientemente e decidiram realizar uma pesquisa com anciãos de suas comunidades, no semestre seguinte. Propôs-se também que o resultado final fosse a produção de um Guia da Biodiversidade Baniwa-Koripako.

Considerações Finais

Uma problemática identificada por especialistas está relacionada ao uso das línguas indígenas e, particularmente, entre os estudantes destas licenciaturas. Esta diversidade se manifesta de modo distinto nestes cursos, sendo que algumas turmas possuem estudantes de diversas etnias, usuários, portanto, de línguas distintas, enquanto outras são constituídas por uma só etnia (JANUÁRIO; SILVA, 2008; CARVALHO; CARVALHO, 2008, UFAM, 2011; 2018). Neste sentido, a adoção das línguas Baniwa-Koripako, foi fundamental para a efetivação de uma prática educativa intercultural. Ressalte-se que em muitos contextos, esta não é uma possibilidade, dada a composição multiétnica de certos cursos. Outra questão correlata, que impossibilita a adoção de práticas bilinguísticas envolve estudantes que não são falantes da língua de seu povo (UEA, 2011).

A questão linguística, conforme evidenciou este estudo, foi central para uma comunicação eficiente, evitando-se a *invasão cultural*. Mais do que “ensinar” biodiversidade, foi tarefa docente aprender sobre a vida e sua diversidade nas culturas Baniwa-Koripako, apoiando o desenvolvimento de materiais que, pela primeira vez, registram, na própria língua, sua compreensão sobre a temática.

Tal tarefa é facilitada pela adoção do currículo pós-feito, no qual se substitui a disciplinaridade por uma prática contextualizada e interdisciplinar, o que evita uma visão biologicista, na qual seria “lógico” ensinar biodiversidade, ignorando a origem eurocêntrica da discussão e restringindo a abordagem da temática aos saberes da biologia. Neste sentido, vale lembrar Viveiros de Castro (2011), para quem a socio e a biodiversidade estão intimamente interrelacionados. Avalia-se, portanto, que a problemática investigada (O que é biodiversidade para os Baniwa e Koripako?) foi respondida, compreendida e pronunciada na língua nativa de seus estudantes.

Agradecimentos e apoios

Agradeço a Seu Valdir, nosso barqueiro, pelo apoio nos constantes e longos deslocamentos, ao Dime, responsável pela logística e ao Professor Diego Ken Osoegawa, que me apresentou a metodologia do curso.

Referências

CASTRO, E. V. Citação in SANTILI, J. A biodiversidade e os saberes tradicionais, 2011. Disponível em <http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/JulianaS.3.pdf>. 5p. Acessado em 19 de setembro de 2018.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. V. 33, Jan-Mar, 2012. 10p.

CARVALHO, F.; CARVALHO, F. A. **Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina** (MATO, D. org.). 2008. Caracas: IESALC-UNESCO. Pp. 157-166.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. Investigação Temática como proposta metodológica para o Ensino de Matemática nos anos iniciais. **Educação Matemática em revista** V. 1. n. 15, p. 6-15. 2014.

EMPERAIRE, L. (org.) **Dossiê de registro do Sistema Agrícola Tradicional do Rio negro**, ACIMRN/ IPHAN/ IRD/ Unicamp-CNPq; Brasília, 235p. 2010. Disponível em <http://www.iphan.gov.br>. Acessado em 10 de fevereiro de 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. ed. 93p. 1979a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 11ª. ed. 107p. 1979b.

GARRIDO, A.; SANGIOGO, F.; PIMENTEL, V. Investigação Temática e emergência dos temas geradores: concepções freirianas acerca das suas etapas. **Anais do 37º. EDEQ**. Disponível em <http://www.edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s06/ficha-273.pdf>. 2017. Acessado em 2 de outubro de 2018.

JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. **Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina** (MATO, D. org.). 2008. Caracas: IESALC-UNESCO. Pp. 147-156.

SOUSA, P. S.; BASTOS, A. P. S.; FIGUEIREDO, P. S.; GEHLEN, S. T. Investigação Temática no contexto do Ensino de Ciências. **Alexandria** V. 7, n. 2, p. 155-177, novembro 2014. ISSN 1982-5153.

UEA. **Pedagogia Intercultural Indígena**. Disponível em <http://cursos1.uea.edu.br/apresentacao.php?cursoId=87>. 2011. Acessado em 29 de setembro de 2018.

UFAM. **Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas**. Disponível em <http://faced.ufam.edu.br/ensino/graduacao/formacao-de-professores-indigenas/sobre-o-curso>. 2011. Acessado em 29 de setembro de 2018.

UFAM. **Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em <https://ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/7624-ufam-seleciona-para-licenciatura-indigena-ofertada-em-sao-gabriel-inscricoes-sao-gratuitas>. 2018. Acessado em 29 de setembro de 2018.

UFGD. **Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD)**. Disponível em https://www.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index. 2011. Acessado em 29 de setembro de 2018.

UFRR. **Licenciatura Intercultural Indígena da UFRR**. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/li-ufrr/>. 2010. Acessado em 29 de setembro de 2018.

UNOCHAPECÓ. **Licenciatura Intercultural Indígena da UNOCHAPECÓ**. Disponível em <https://www.unochapeco.edu.br/indigena/o-curso/dados-legais>. 2013. Acessado em 29 de setembro de 2018.