

AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO, ESCOLA E TERRITÓRIO SOB A LUZ DO DISCURSO OFICIAL E DO DISCURSO KINIKINAU.

Daniele Lucena Santos¹

Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza²

Resumo:

Em face da condição de exclusão em que os Kinikinau se encontram, vivendo em terras alheias, lutando pelo reconhecimento étnico e territorial, partimos da hipótese de que a Escola Municipal Indígena Koinukunoen da Aldeia São João para esse povo é concebida, em especial, como um microterritório em que a “democracia” se estabelece oportunizando momentos de construção identitária quando a língua Kinikinau é ensinada, quando valores e saberes desse povo são transmitidos aos alunos. Posto isso, este trabalho tem como objetivo problematizar o processo de constituição identitária dos indígenas, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que se presentificam no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) e no discurso do povo Kinikinau sobre educação, escola e território visando uma discussão sobre os efeitos de sentidos gerados. Para o desenvolvimento deste trabalho mobilizamos a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa pautando-nos em autores como Authier-Révuz (1998), Coracini (2003,2007), Foucault (2012, 2008) e Orlandi (2009); e a dos estudos culturalistas com autores como Canclini (2006) e Hall (2013; 2005). Considerando a emergência das questões indígenas, esperamos que essa pesquisa contribua de maneira singular no esclarecimento do processo identitário do indígena Kinikinau, além de propiciar uma reflexão sobre os discursos que emergem do/sobre o indígena e o documento oficial, além dos interdiscursos que perpassam esses sujeitos e os documentos que legislam a educação escolar indígena no Brasil.

127

Palavras-chave: KINIKINAU; IDENTIDADE; REPRESENTAÇÃO.

¹ Graduada em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana. Mestranda em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Bolsista Capes. lucena.ufms@hotmail.com

² Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras. claudetecameschi@gmail.com

Introdução

As pesquisas no âmbito indígena têm ganhado *status*, grandes transformações vêm ocorrendo por meio da mobilização desses povos, e, com isso, instaura-se um novo cenário de luta pela garantia de seus direitos. Diante disso, a legislação brasileira busca acompanhar as reivindicações que permeiam o movimento indigenista, em especial, no campo escolar.

Visando garantir o exercício dos direitos a uma educação escolar diferenciada, foram lançadas em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que tem como intuito gerir a estrutura, a gestão e funcionamento das escolas nas aldeias. Entretanto, se lançarmos olhar para a realidade das escolas indígenas apreendemos que as políticas educacionais, sobretudo as instituídas por essas diretrizes, não estão sendo eficazes, e não estão garantindo plenamente o direito a essa educação diferenciada intercultural que respeite as práticas culturais de cada comunidade.

Em consonância a recorrente transformação do contexto indigenista, por volta de 1997, ressurgem os Kinikinau ao se autodeclararem dessa etnia, apesar de terem sido considerados extintos por pesquisadores como Darcy Ribeiro (1970; 1998) e Cardoso de Oliveira (1976) na década de 1970.

Os Kinikinau residem desde 1940 na Aldeia São João, próxima a cidade de Bonito/MS, em território Kadiwéu, dividindo com eles e com os Terena o cotidiano daquele espaço, incluindo a educação e a escola.

Se autodeclararem Kinikinau foi uma decisão impulsionada pela proposta de instalação de uma escola na Aldeia São João que, atendendo a demanda da comunidade, em que a maioria é Kinikinau, foi denominada Escola Municipal Indígena Koinukunoen³. Sem terra, os Kinikinau suportam de forma submissa a humilhação imposta pelos Kadiwéu, no entanto, confiam à escola a esperança de se libertarem e alcançarem o reconhecimento territorial.

Diante disso, partimos da premissa de que o território e a escola estão intrinsecamente ligados, e de que ambos ultrapassam as concepções limítrofes de terra, de expansão territorial e de espaço educacional em que valores e conhecimentos universais são transmitidos a comunidade. Imbricada a relação terra-escola, nossa

³ Koinukunoen significa Kinikinau.

hipótese é que a escola da aldeia é concebida pelos Kinikinau, em especial, como um microterritório em que a “democracia” se estabelece oportunizando momentos de construção identitária quando a língua Kinikinau é ensinada, quando valores e saberes desse povo são transmitidos aos alunos.

Com base na importância imputada à escola, e nessa esteira de políticas, nos propomos analisar as representações de educação, escola e território que perpassam o discurso oficial das diretrizes e o discurso dos Kinikinau, visando uma discussão sobre os possíveis efeitos de sentidos gerados.

A partir desse quadro, mobilizando um olhar discursivo sobre os Kinikinau, essa pesquisa justifica-se pela relevância social, pela escassez em pesquisas voltadas às questões indígenas, em especial, a esse tripé: educação, escola e território.

Abordagem Teórica

A linguagem na perspectiva da Análise do Discurso, doravante AD, é ampla, abarca o linguístico e o extralinguístico, transcende a noção de instrumento de comunicação. Para a AD, a linguagem enquanto discurso é movimento, funcionamento, percurso, é concebido como um fato social, uma imbricação entre sociedade e exterioridade, logo é histórico-social. Portanto, “o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (BRANDÃO, 2012, p. 11). Como o sujeito nessa perspectiva, é “descentrado”, se constitui no/pelo discurso (ORLANDI, 2009), a linguagem passa a ser lugar de conflito, de tensão.

Há uma constante negociação entre díspares valores que o permeiam e que refletem um sujeito clivado, cingido, descentrado, tal como na perspectiva discursiva da AD, o sujeito é falho e suas palavras são “porosas”, cabendo deslizos, falhas e múltiplas interpretações, explica Authier-Revuz (1998, p.26).

Linguagem e exterioridade se articulam intrinsecamente por meio de uma relação que corrobora a função social assumida pela língua, o que nos leva a refletir sobre as escolhas discursivas do sujeito. Na busca em relacioná-las, o processo de referenciação se faz presente, já que a língua aqui é estudada, avaliada pelo viés funcionalista, considerando as “condições de produção” (ORLANDI, 2009, p. 30), ou seja, o momento e as circunstâncias de produção de um determinado enunciado, para que então

o analista consiga extrair os efeitos de sentidos deste discurso. Deste modo, esse processo está condicionado a “atividade discursiva” (KOCH, 2005, p. 34), já que está no bojo das escolhas e ações enunciativas do sujeito. Então, o processo de referenciação linguística possibilitará analisar as escolhas discursivas e os processos referenciais que se fazem presentes e que colaboram para a “construção da coerência/coesão textual e discursiva”, explica Cavalcante (2014, p. 53).

De forma sucinta, pautando-nos nas relações de saber-poder e utilizamos o método arqueogenalógico de Foucault (2008, 2012), que permite ao analista problematizar os processos de subjetivação dos sujeitos e escavar os enunciados em busca de regularidades que façam emergir a ordem das escolhas discursivas desse sujeito. Pois, “é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados”. (DELEUZE, 2005, p. 61).

Como procedimento metodológico para a coleta de dados, utilizamos entrevistas e narrativas de fatos e histórias dos Kinikinau que foram gravadas e transcritas, com autorização dos sujeitos. Dessas entrevistas foram selecionados recortes que, conforme no documento oficial, a nossa visão, permitiu um gesto de analítico ao qual nos propomos, ainda que sintético.

Análise Discursiva

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), construídas em um contexto de reivindicações e transformações políticas, têm por objetivo garantir o funcionamento, a estrutura e gestão da educação e das escolas indígenas, permitindo a cada povo a liberdade de mobilizar suas práticas identitárias na sociedade. Portanto, essas diretrizes, configurando-se como um dispositivo, uma rede de poderes, que vincula-se a outros discursos “está sempre em movimento, sempre em mudança, sempre em formação”. (CORACINI, 2007, p. 119).

Em face disso, é interessante ressaltar que esse documento enquanto arquivo, entrelaça-se com resultantes estratégias e conhecimentos, fazendo com que uma rede de formações discursiva se conserve em uma sociedade. Para Zoppi-Fontana (2005, p. 97) “todo arquivo responde a estratégias institucionais de organização e conservação de documentos e acervos, e que por meio delas, de gestão da memória de uma sociedade”.

As representações de educação, escola e território que buscamos analisar nesse documento, ainda que num sumário gesto interpretativo, constituem-se no bojo da sociedade brasileira, que, embasada em uma “nova política”, direciona os discursos sobre igualdade, diferença, inclusão, exclusão entre outros que vem ganhando *status*, estabelecendo, como um jogo de poder, instituições que visam legitimar o indivíduo como sujeito. Assim compreendemos que diante de uma rede de instituições como, por exemplo, escolas, prisões e igrejas, o sujeito é moldado pela sociedade da qual faz parte, caso contrário poderá ser questionado por sua conduta. Com isso, o sujeito é obrigado a entrar na “ordem do discurso”. (FOUCAULT, 2012)

Apesar de essas diretrizes terem sido criadas pela necessidade de um diálogo mais efetivo entre o governo e os próprios indígenas, objetivando promover justiça, igualdade, interculturalidade e respeito às diferenças, emergem novas discussões sobre a proposta de educação e escola que estão sendo ofertadas nas comunidades.

Propomo-nos problematizar o discurso desse documento que se apresenta a sociedade indígena como um instrumento de controle para que de seus direitos e, sobretudo seus deveres, seja cumpridos. Analisar o discurso de um documento, a escrita que corrobora a verdade e a ordem, chamada por Castro-Gómez (2005, p. 81) de “palavra escrita” é o que tem promovido a construção de (des)identidade(s) e a organização de discursos modalizadores sobre inclusão e exclusão.

A proposta norteadora de uma educação escolar indígena diferenciada é contradita pelo objetivo em tratar os índios com igualdade. O recorte VIII expressa que essas diretrizes devem:

R1: Art. 2º VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

É nos dado a observar, por meio deste artigo, a função regulamentadora do documento, que se inicia com o verbo “zelar”, esclarecido por Bechara (2010, p. 1150) como verbo que manifesta o sentido de “cuidar”, “administrar”, e que remete à formação discursiva legal que, desde o Estatuto do Índio esse sujeito é caracterizado como “silvícola” e “incapaz” (BRASIL, 1973), e; atribui a ao indígena a incapacidade

de dirigir sua “própria” escola e modos de ensino-aprendizagem. Esse verbo, assim como outros que permeiam o documento, advém da formação discursiva governamental, pois remete à organização, à ordem.

A expressão “diferenciada” emana possíveis efeitos de sentidos como de aquilo ou aquele sujeito que não é igual, comum, em que a voz do branco se presentifica e discursiviza com (discursos) já-ditos como, por exemplo, no Estatuto do Índio (1973); na Constituição Federal (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, N° 9.394, 1996); no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998); no Plano Nacional de Educação e o Parecer 14 (1999), em que a voz do branco emerge para legislar sobre populações caracterizadas por incomensuráveis práticas e culturas, e que enquadrado em uma lei busca homogeneizar a sociedade.

Nesse olhar, o que é rotulado como normal e adequado seria a educação e a escola propostas e realizadas pelo branco. Pois, as escolas indígenas especificadas por meio do adjetivo “diferenciada” que, apesar de ter sido escolhido para denotar algo positivo e edificante, sugere sentido depreciativo, visto que sugerem uma “civildade” a qual o indígena deve adaptar-se.

A preposição “com” condiciona critérios a serem seguidos para o desenvolvimento dessa proposta educacional, caracterizados pelas expressões “qualidade social” e “pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial” embasados na perspectiva do branco.

Nesse contexto, a educação escolar indígena colocada à disposição desses povos, por meio de uma escola revestida de um papel inclusivo, que deveria configurar-se como um mecanismo de revitalização de suas culturas, tradições e línguas, em meio as condições impostas pelo governo, cujo objetivo parece ser ofertar conhecimentos universais, aproximando os indígenas de outras culturas e saberes, mas de modo que suas especificidades sejam reafirmadas, sem prejuízos as essas práticas, nega a língua, a importância dos saberes e as culturas tradicionais sobre território e ambiente, ao afirmar “com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas”.

A representação de educação caracterizada como “diferenciada” é ofertada as comunidades, com uma “maquiagem” aos índios, isto é, há apenas uma transposição do sistema educacional do branco. Portanto, apreendemos que o modelo de educação escolar indígena proposto no documento e considerado adequado é o desenvolvido pelo

branco. Apesar da busca pela “inclusão”, agenciada por conceitos que assegurem uma “diferença na igualdade” (BRASIL, 2012) conforme propõe o documento desde o início, acaba por reforçar o discurso excludente no momento que restringe, ou direciona, com base na sociedade hegemônica, o sistema escolar.

Faz-se presente um discurso de inclusão/exclusão que perpassa essas diretrizes, do qual os documentos oficiais precisam valer-se para demonstrar à sociedade hegemônica a capacidade de colocar esses povos em “harmonia” junto a sociedade do branco. No entanto, há uma contradição, quando o enunciador afirma que se deve oferecer uma educação, mas “respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas”. O documento em questão promove um deslocamento de efeitos de sentidos, no qual mantém o indígena em lugar de exclusão, à margem, ao legislar que esses sujeitos se preservem dentro de suas perspectivas linguísticas, culturais e tradicionais.

O verbo no gerúndio “respeitando” traz à baila uma ação que se dá constantemente, que se arrasta desde seus antepassados, e que está enraizada no discurso de inclusão, mas que permite outras possíveis interpretações. O verbo *respeitar*, de acordo com Bechara (2011, p. 1007) produz sentido de “considerar”, em contrapartida a busca pelo verbo *aceitar* (*op. cit.* p. 221) que designa “concordar”, “admitir”, o que nos faz refletir sobre essa multiplicidade de interpretações. Salientamos que esse “respeitar” transita entre seu sentido de “considerar” a cultura do outro, do indígena, e o sentido de “não exterminar”. (GUERRA, 2010, p. 63)

Algumas Considerações...

Ao lançar olhar sobre a situação de exclusão, observamos que a imagem que buscamos criar desses documentos oficiais é de proteção e garantia dos cumprimentos dos direitos das comunidades indígenas, com isso se “(re)vestem” de um discurso dito de inclusão social. Em contraponto, constatamos, com base na análise inicial, que as representações emergentes do discurso dessas diretrizes estão condicionadas a recorrente regulamentação dos povos indígenas, a intenção de integrá-los e de conferir as comunidades um lugar excluído à “sociedade branca”.

Por meio das análises, constatamos que esse povo apesar de estar à margem da sociedade, luta incansavelmente para reaver suas terras, e mune-se de todas as possibilidades para se fortalecer e superar a exclusão.

Diante disso, as representações que emergem de seu dizer sobre território, escola e educação se apresentam de forma muito próxima a dos brancos, em face de uma fronteira que mais aproxima às relações interpessoais, interculturais e interétnicas, que separa, mesmo que essa aproximação se mostre conflituosa. Logo, essas representações estão permeadas pelo interdiscurso do branco.

O fato de estarem em condição diaspórica, mas se manterem ativos na busca pelo reconhecimento territorial, por meio da escola, demonstra a tomada de poder e jogo de entrelaçamento que esse povo faz entre seus valores e os valores do branco, numa interpelação que os possibilita ganhar visibilidade e espaço na sociedade hegemônica.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edagar (orgs). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p.169-186.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Coerência, referenciação e ensino*. Mônica Magalhães Cavalcante (et al). 1. ed. São Paulo: cortez, 2014.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 19 ed. São Paulo: Loyola, 2012.



GUERRA, Vânia M.L. *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, I.V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ZOOPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua interpretação/ interpretação. In: GUIMARÃES, E; PAULA, M, R, B de. (Orgs). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005, p. 93-113.