

# **EDUCAÇÃO INDÍGENA EM CONTEXTOS URBANOS DOS MUNICÍPIOS DE BARRA DO GARÇAS, PONTAL DO ARAGUAIA E ARAGARÇAS: DESAFIOS DE NOVOS TEMPOS**

Marly Augusta Lopes Magalhães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é resultado da convivência de dez anos com alunos indígenas da etnia xavante matriculados em escolas públicas das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO, cuja meta principal é fazer um estudo sociolinguístico interacional que proporcione uma visão mais detalhada de como esses alunos são recebidos pela comunidade não indígena. Tal convivência trouxe a possibilidade de um maior entrosamento com esses jovens e, conseqüentemente, vem despertando o desejo de ajudá-los a melhorar as condições de vida nos espaços urbanos, pois, embora fortes e valentes, são levados a caminhos tortuosos e sem volta, causando um grande prejuízo a sua cultura e, principalmente, a sua língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos Xavante, Escolas Públicas, Estudo Sociointeracional

## **INDIGENOUS EDUCATION IN URBAN CONTEXTS OF THE CITIES OF BARRA DO GARÇAS, PONTAL DO ARAGUAIA E ARAGRAÇAS: CHALLENGING NEW TIMES**

**ABSTRACT:** This work is the result of the living together during ten years with students of the indigenous group Xavante registered in public schools in the cities of Barra do Garças and Pontal do Araguaia in the state of Mato Grosso, and Aragarças in Goiás. Its primary goal was to carry out an interactional sociolinguistic study that would provide deeper insight of how these students are received by the non-indigenous community. Living together enabled a better relationship with these young people and, therefore, awakened the desire to help them improve the living conditions in urban areas because although being strong and brave

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Letras da UFMT, campus IuniAraguaia.

they are led down agonizing paths with no return causing great harm in their culture and language.

**KEYWORDS:** Xavante Students, Public Schools, Social Interactional Study

A sala de aula é um espaço em que o aluno indígena vai conviver com quem nunca fez parte dos seus significados. Eles se prostram diante do desconhecido, do inusitado, muitos nunca experimentaram tal situação. A presença desses alunos, no contexto escolar urbano, muitas vezes é costurada pelo fio da insegurança que invade todos os seus espaços tanto culturais como linguísticos.

Tudo isso dilui automaticamente a sua identidade, ali naquele cenário eles não sabem se são iguais ou se são diferentes, às vezes, olham para tudo e para todos indistintamente, sem, no entanto, saber quais são as suas verdadeiras atitudes. Todavia percebe-se na lente de seus olhos a imagem do medo, da desconfiança e acima de tudo do pessimismo, talvez porque já perceberam a sua fragilidade diante do novo mundo. Isso porque eles são incapazes de formular qualquer tipo de palavras, seja por medo, seja pelos princípios de sua cultura, seja ainda talvez pelo simples fato de não conseguirem entender o que os outros colegas falam e muito menos a fala da professora. “Falar uma língua, em sua modalidade oral-aural, está entre os saberes universalmente partilhados pelos homens, quaisquer que sejam suas etnias” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 56).

Percebe-se que ali naquele espaço eles vivem na condição de vítimas, são intrusos, desconhecidos, diferentes. Enquanto para o não-índio existe a condição de afeto, para o aluno indígena a centralidade é o abandono. A relação de conhecidos e desconhecidos é fortemente marcada pelo sentimento de insegurança, de dependência, de aprisionamento, fazendo-os cada vez mais silenciosos e reticentes. Essa postura muitas vezes fortalece o conceito de “ignorantes”, de que “não entendem nada”, tão frequentes nos ambientes escolares urbanos.

Nesse conflito de identidades em que eles são confundidos, existe uma mistura de papéis dentro da mesma moldura. Há a insegurança do professor, porque desconhece

totalmente a língua desses alunos e, principalmente, a sua cultura; por outro lado, o aluno indígena, que foi invadido por algo estranho e totalmente diferente de tudo o que ele deixou em suas aldeias.

Para ambos, professores não-índios e alunos indígenas, não deixa de ser uma violência terrível, porque para cada um desses segmentos houve uma invasão em seus horizontes de sentidos, invasão de suas potencialidades. O professor não-índio e os alunos indígenas ficam em uma posição de alienação. O professor, por não entender a cultura do índio, não luta para ajudá-los, os alunos indígenas, alienam-se nas mãos de pessoas que a princípio seriam para eles o elemento possibilitador, ou seja, a pessoa que iria ajudá-los a superar as dificuldades encontradas no cenário escolar.

Observa-se que esses alunos são cerceados, impedidos de tudo que pode torná-los um bom conhecedor da segunda língua (portuguesa) e também um pouco da cultura do não-índio, objetivos pelos quais eles deixam o seu habitat, pois acreditam que o aprendizado do português é a condição primeira para a sua ascensão à cultura do não-índio. Segundo Comenius (2006, p. 256):

Cada língua deve ser aprendida em dado tempo, para que não se torne principal o que é secundário, e não se perca com palavras o tempo devido ao estudo das coisas. A língua materna requer necessariamente vários anos, pois está ligada às coisas que aos poucos se apresentam a nossa mente.

Para eles o aprendizado da língua portuguesa é uma forma de encontrar a própria identidade, não são capazes de perceber que para que isso aconteça é necessário um processo bem mais longo e complexo de mudança. Existe aí toda uma estrutura social que precisa ser abalada, modificada em seus quadros de referência, para que possa servir a esses alunos de ancoragem concreta no mundo das tão frequentes desigualdades sociointeracionais. Foi o que Hall (2006) chamou de “[...] perda de um sentido de si”. O que o aluno indígena ainda não é capaz de perceber é que existe um espaço limitado, que a sua própria identidade constitui um limite.

Quando a pessoa tem conhecimento de seus limites, ou seja, de sua identidade, torna-se mais fácil para ela encontrar as suas possibilidades. O que o aluno indígena ainda não é capaz de explorar são as suas potencialidades, não conseguiram ainda aprender e conhecer esse novo processo de mudanças.

Consequentemente tudo isso os torna mais fragilizados, impotentes, agredidos em suas identidades, porque existe uma confusão a respeito daquilo que eles são e do que não são, o que se percebe é uma ausência de si mesmos. Nota-se então que há nessa moldura de troca de saberes um alto grau de complexidade em tudo que envolve o aluno indígena no cenário urbano.

O deslocamento desses alunos da aldeia para a cidade representa para eles a ausência de seus horizontes de sentidos, a eles são negados quase todos os seus elementos de identificação com o seu mundo natural. O que é mais preocupante, eles não conseguem potencializar as suas qualidades, e isso os torna iscas fáceis para serem desviados de seus centros de subjetividade, é “uma forma de estar sem estar, de viver sem viver”.

Os jovens indígenas não sabem o que buscar, não se fixam na cidade, porque não encontram apoio, há sempre negações que são latentes, não se fixam nas aldeias porque acreditam que na cidade podem encontrar a possibilidade de ascensão social e até individual. Essa perda de identidade muitas vezes provoca desvio de comportamento, não vão para as escolas, objetivo primeiro, ou ainda se perdem nas drogas, bebidas, nas *lan houses*, na alimentação artificial dos *pit dogs*, porque se sentem privados em determinados espaços urbanos. Privados de suas liberdades, passam a ser vítimas de quase todos os processos sociais do não-índio.

Ao vir para a cidade, acreditam que vão encontrar novas oportunidades para refazer suas vidas, ou seja, modificá-las, esperam reencontrar, nos espaços urbanos, uma sociedade que os recebam com dignidade, e que as portas de um trabalho possam se abrir, acreditam ainda na reintegração do não-índio com o indígena, e isso é muito difícil de acontecer.

E como resposta a esses anseios e se levamos em consideração que estamos em um tempo de derrubar barreiras,

vencer preconceitos e mudar paradigmas, é que não podemos admitir que fato como o seguinte possa acontecer ainda em nossos dias: Recentemente, nas proximidades de uma escola situada no centro de nossa cidade, deparamo-nos com uma cena inusitada, para não dizer caótica.

Por volta das 6h45min da manhã, chovia muito, estávamos do outro lado da rua, embaixo de uma marquise para nos abrigarmos da chuva. Nesse momento um jovem indígena de mais ou menos 12 ou 13 anos de idade aproximou-se do portão de acesso às dependências escolares. Ele não entrou, ficou ali estático, encostou-se ao muro como se quisesse se proteger da chuva, todavia continuou molhando, pois na posição em que ele se encontrava era impossível qualquer tipo de proteção.

Por incrível que pareça, passaram pelo local outros alunos, supostamente alguns de seus colegas, se não de sala, pelo menos de estabelecimento. Passaram quase todos os professores daquele horário e passou também a diretora do estabelecimento. Naquele momento, aquele “índio” foi ignorado por toda a comunidade escolar, técnicos, alunos, professores e até pelo diretor.

No mundo dos objetos, isso pode acontecer, alguns não serem reconhecidos, outros não serem notados, outros serem totalmente abandonados, mas com pessoas, não importa que seja índio ou não-índio, o que importa é o ser humano. “Um objeto pode ser repetido, mas o ser humano, nunca”.

Naquele momento, o que se pôde perceber é que aquele jovem foi ameaçado, foi invadido em sua própria identidade, ali parado, molhado, tentando torcer sua camiseta que ficava sempre mais encharcada pela chuva que caía sem parar. Ali, naquele momento, nos perguntamos, será que o seu desejo não era voltar e reencontrar o que havia deixado lá em sua aldeia, lá no seu ambiente familiar?

Olhava de um lado para o outro como se não conseguisse entender por que estava ali, estava imobilizado pela própria condição de ser índio, por pessoas que às vezes nos fazem ser o que não somos. Ali distante de seus significados, qual seria a sua oportunidade? Depois desse enfrentamento, a sua vida jamais poderá ser a mesma; depois de ter se de-

frontado com espaços tão estranhos, como reencontrar a beleza de seus sonhos aqui na cidade?

No contexto escolar urbano, a realidade para esse aluno se tornou cada vez mais sem brilho. Os transeuntes não eram capazes de perceber que aquele jovem é um cofre que guarda valores imensuráveis, as vozes de muitos anciãos ditas em todas as manhãs, lá no seu ambiente de aprendizado, o que muitos dos não-índios, na sua insensibilidade, não conseguem perceber.

O que se pôde notar é que cada um dos que ali passaram, se fecharam em seu subjetivismo, agiram de acordo com o seu mundo interior, com sua história individual, com seus valores, nos seus (prê) julgamentos, em seus (prê) conceitos. Infelizmente, a maioria dos não-índios engloba muitas particularidades imanentes em suas ações que extrapolam os limites da intolerância com relação aos povos indígenas. Para Gil (2007, p. 11):

O ser humano torna-se efetivamente um 'ser-sujeito' à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e toma consciência de sua historicidade. A educação torna-se, portanto, fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica. Sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, as ações educativas devem ter como principal objetivo promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade.

Dessa forma, tornou-se difícil para o corpo docente perceber a unidade de todos os fragmentos dispersos que lhe acerca. No entanto, na medida em que as autoridades competentes dos sistemas escolares não conseguem oferecer um significado adequado a essa nova realidade, isso pode gerar nesse aluno uma crise de sentido, levando-o a sentir-se frustrado, angustiado pelas dificuldades de entendimento e mesmo de interrelacionamento com a comunidade escolar não-indígena.

A ausência de seu habitat lhe proporciona a capacidade de poder mensurar o tamanho do espaço perdido por força dos costumes que evidencia o que antes era desconhecido e o que jamais havia experimentado.

A falta de uma verdadeira informação entre os professores não-indígenas e os alunos indígenas intensifica ainda

mais a ansiedade de ambos de que estão em um mundo que não compreendem e que também não são compreendidos.

Tendo em vista os aspectos positivos da globalização, há discussões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei n.º. 9.394 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Título VIII. Das Disposições Gerais. Art. 78.

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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas [...] (BRASIL, 1999).

É preciso não esquecer que todo homem, apesar do todo, se constitui como um mosaico, com seus desejos, com suas angústias, com seus temores, com suas paixões e sentimentos. Os povos indígenas são uma realidade nacional, ou melhor, uma realidade mundial, embora representem para muitos não-índios fatos isolados, fatos ignorados, “objetos” que podem ser desprezados, que são, portanto, desprovidos de quaisquer sentimentos sociointeracionais. É preciso não esquecer que eles também são componentes do mesmo mosaico e que possuem, acima de tudo, sua individualidade linguística e cultural.

A eles é negado o mínimo daquilo pelo qual eles deixam suas aldeias, um ensino, que embora não seja de qualidade, mas pelo menos que lhes seja ministrado com respeito e dignidade. Eles não aprendem quase nada, mesmo sendo os maiores interessados em seu próprio crescimento escolar. O mais preocupante é que eles não percebem de imediato a ineficácia do seu aprendizado. Essa percepção, geralmente, costuma chegar tarde demais, e a própria carência linguística e cultural dificulta qualquer tipo de reclamação.

O que se pode observar é que esses alunos indígenas, muitas vezes, são condicionados pelo próprio sistema escolar urbano, pois acreditam que eles são os verdadeiros culpados da não-aprendizagem da segunda língua, sobretudo, do próprio insucesso. Apesar do consenso e da boa vontade de muitos alunos e mesmo de alguns pais indígenas, a qualidade de ensino que esses alunos recebem nas escolas públicas urbanas vem patinando, assustadoramente.

O que se atribui a essa dissonância é que a práxis é tomada por um viés ideológico de que o índio é ignorante, que a sua capacidade de aprendizagem é lenta e a sua incompetência como seres humanos dificulta seu desenvolvimento escolar. Nota-se que essa abordagem enfatiza, sobretudo, os aspectos sociointeracionais que não envolvem somente a aprendizagem da segunda língua, mas também suas ações educativas.

Mesmo sendo um ser humano dotado de capacidade recriadora, a inserção da segunda língua ao aprendizado desses alunos muitas vezes fica entregue aos próprios limites, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos indígenas, pois cada um dos envolvidos busca uma forma que possa fortalecer suas identidades. Embora possam se mover em busca de suas perspectivas individuais, de acordo com seus próprios atributos e seus limites, esbarram na burocracia e na indiferença daqueles que não são favoráveis à sua permanência nos espaços urbanos.

A maioria das pessoas que “aceita” a presença do índio em sua comunidade, esquece que ele abdicou da sua condição de índio, deixou seu ambiente de liberdade, de inter-relação com o seu povo e com o seu meio, para viver a condição de subjugado, em condições muitas vezes desumanas. A sobrevivência do aluno indígena, na cidade, é uma afronta para aqueles que têm medo de ousar. Não é fácil tratar com aquele ser fragilizado que sempre foi justificado pela preguiça existencial, como se antes de começarem a luta para a sua sobrevivência nos espaços urbanos já tivessem perdido a batalha. Muitos se esquecem de que os povos indígenas têm o poder do fortalecimento de sua cultura e de sua identidade.

O aluno indígena transita pelos terrenos minados da estrutura do não-índio e sofre na condição de um ser desprotegido. Está sempre trancado no cativeiro de sua cultura, porque ele é incapaz de manifestar-se, contrariamente, diante de seu professor, como fazem os alunos não-indígenas, o que acelera ainda mais o processo de distanciamento entre o que ele sabe e o que lhe é ensinado.

Nessa tentativa de acertar e de sobreviver fora de suas aldeias, muitos deles se perdem no mundo das bebidas, das

drogas, dos jogos e, com isso, perdem a oportunidade de fazer valer os direitos já constituídos. A Legislação Indigenista Brasileira (MAGALHÃES, 2003) deu início a um ciclo de discussões na agenda que trata dos direitos dos povos indígenas em nosso País, tendo como paradigma as conquistas estabelecidas na Constituição de 5 de outubro de 1988.

Os termos nela contidos serviram para nortear o processo de repensar o futuro das nações indígenas, tendo em vista as implicações que acarretam a preservação de suas culturas, seus direitos como cidadãos, bem como de suas fontes linguísticas. Repensar, sobretudo, na dinâmica e crescente integração tanto nas dimensões sociais, como espaciais. Para tanto, o debate sobre o tema educação, sem exaurir, contudo, o seu crescimento tanto nos espaços rurais como nos espaços urbanos, são exercícios que se revestem atualmente de enorme importância, quando se leva em consideração as incertezas tão frequentes em nossas molduras nacionais.

As discussões inseridas nos termos da Constituição (1988), Lei 001/19/12/1973, em seus artigos 1º, 2º. e 3º., no âmbito da Educação, apresentaram uma visão prospectiva sobre as principais áreas que são essenciais para o desenvolvimento sociointeracional desses povos. O que não pode acontecer com as escolas urbanas é que elas venham perder o fio condutor das conquistas estabelecidas pela Constituição de 1988. Assim, é preciso fazer cumprir as determinações apresentadas em seu teor legal.

É preciso remover os obstáculos que impedem o crescimento dos alunos indígenas e criar um ambiente que remova também as desigualdades sociais. Para que isso venha a acontecer, é necessário proceder a uma reforma daquilo que ainda está pendente com relação a esses povos, é preciso ainda vencer as resistências e dar passos adiante. O texto da Constituição faz um recorte de pontos importantes no sentido de simplificar e modernizar o sistema atual de ensino.

Não é mais admissível continuar convivendo com atitudes individuais e institucionais que ignoram os direitos desses alunos que deixam suas aldeias em busca de oportunidades nas escolas urbanas. Muitas vezes, a falta de entendimento

dos representantes das escolas sobre a cultura dos povos indígenas leva à perda de oportunidade de promover várias reformas administrativas que venham garantir a sua sustentabilidade enquanto sistema moderno de ensino.

O intercâmbio entre as instituições de ensino e os povos indígenas tornou-se uma grande necessidade na busca de uma maior participação de ambos. Isso porque, se, por um lado, existe o aluno indígena que pretende aprofundar os seus conhecimentos, agilizar a aprendizagem da segunda língua, para que haja uma maior interação entre essas pessoas de línguas e culturas diferentes, por outro lado, as escolas poderiam assegurar aos alunos indígenas mais conhecimento, mais segurança, mais ensino. A finalidade disso é que eles avancem em seus propósitos e venham atuar junto à sociedade não-indígena no sentido de ampliar suas redes socioculturais e linguísticas para além daquelas com as quais estão habituados a se relacionar, sem, no entanto, atentar contra a cultura e a língua de suas origens.

A escola passa a configurar então um espaço de constituição das práticas sociointeracionais que vão tecendo no dia-a-dia desses alunos na cidade. Enfim, há muito trabalho para ser feito, e os desafios são cada vez maiores. O que se pode perceber então é que os discursos que circulam na Constituição sobre os direitos dos povos indígenas são silenciados dentro e fora das molduras escolares.

Mais do que estar atento a esses acontecimentos, deve haver também a preocupação com os caminhos e trajetórias percorridos por esses alunos nos espaços urbanos, independentemente de qualquer vínculo com o sistema escolar.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2. ed. Brasília: FUNAI; CGDOC, 2003.