

Pedagogia do Oprimido: a Realidade do Aluno Indígena na Escola Urbana

Reis, Vanilda dos¹

Araújo, Ernesta da Silva²

RESUMO:

Este estudo busca tecer reflexões sobre a diversidade na escola, trazendo à tona a realidade enfrentada por alunos indígenas que por motivos diversos precisam deixar suas aldeias de origem e buscam o conhecimento formal nas escolas urbanas. Nosso objetivo não é apontar a solução ou caminhos para a inclusão destes e sim refletir sobre o papel do professor como mediador nas relações inter-raciais, uma vez que a escola e outros serviços públicos têm deixado a desejar com esses povos. Entende-se que o presente estudo é relevante no meio educacional, por envolver algumas problemáticas que imbricadas formam o eixo central: a desmotivação de estudantes indígenas nas escolas urbanas. Procuramos colocar em discussão as observações feitas no cotidiano escolar de três alunos indígenas com as teorias de autores que tratam da educação indígena e também com as de Paulo Freire que tratam de opressão. Por motivos variados e historicamente diferentes, nos dias atuais, o número de indígenas vivendo nas cidades tem sido cada vez maior e geralmente estes povos se tornam invisíveis para os habitantes destes locais, para o poder público e muitas vezes até mesmo na escola que deveria ser para ele, um ambiente acolhedor.

Palavras-chave: Escola Urbana. Alunos Indígenas. Inclusão.

ABSTRACT:

This study seeks to weave reflections on diversity at school, bringing up the reality faced by indigenous students who for various reasons need to leave their villages and seek formal knowledge in urban schools. Our goal is not to point the solution or ways to include these but reflect on the teacher's role as mediator in interracial relationships, as schools and other public services have been less than optimal with these people. It is understood that the present study is relevant in the educational environment, it involves some overlapping issues that form the central axis: the motivation of indigenous students in urban schools. We seek to put into discussion the observations made in the school routine of three indigenous students to the theories of authors who deal with indigenous education and also with the Paulo Freire dealing with oppression in schools. By varied and historically different reasons, today, the number of Indians living in cities has been increasing and usually these people are invisible to the inhabitants of these places, to the government and often even at school should be for him, a warm atmosphere.

Keywords: Urban School. Indigenous Students. Inclusion.

Introdução

Quando se trata de inclusão na atual conjuntura, o aluno indígena está sempre em terceiro plano, sendo precedido pelos afrodescendentes e também pelos portadores de deficiências, que têm sido os primeiros a serem lembrados nas políticas de inclusão social e pela maioria dos profissionais da educação. Para

¹ Graduada em Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); Professora de Português, Inglês e Literaturas no Instituto Federal do Estado de Mato Grosso (*Campus* Juína); Mestranda em Estudos Literários na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); e-mail vanilda.rs@gmail.com

² Acadêmica do VI semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Juruena (AJES); Integrante do grupo UNEGRO no município de Juína-MT; e-mail ernestapedagogia@gmail.com

percebermos o quanto estamos atrasados em relação à inclusão destes povos, basta compararmos os índices de cotistas ingressando no nível superior. Isso sinaliza que mesmo com as cotas garantidas em boa parte das universidades brasileiras, os indígenas ainda são os que menos usufruem delas. Entendemos que a resposta que preencheria esta lacuna deve ser buscada nas escolas de ensino fundamental e médio, afinal a maioria dos alunos indígenas não perpassam de lá.

Durante os anos de atuação na área de educação observamos que a infrequência e evasão faz parte do cotidiano de alunos indígenas matriculados nas escolas públicas do município de Juína-MT. Com base nestas observações, tomamos a iniciativa de assistir de perto, no decorrer do ano letivo de 2013, três alunos indígenas matriculados em uma escola estadual de ensino fundamental localizada na área central da cidade. Na ocasião pôde ser constatado além da infrequência e evasão, um comportamento atípico destes sujeitos, que apesar das intervenções feitas pelas professoras, nunca participaram de atividades como roda de leitura, sarau, teatro, seminários e outras.

Bergamaschi (2007 *apud* BARTH GOMES, 2011, p.21) lembra que a questão da frequência e infrequência tem muito a ver com a vontade própria dos indígenas e que a aprendizagem ocorre quando os mesmos estão dispostos a aprender, ou seja, enquanto há encantamento, há aprendizado. Neste sentido, estamos convictos de que, como professores com vocação humanista, muito temos a investigar e aprender para que possamos despertar nestes alunos o desejo de ir à escola.

A fundação do município de Juína-MT e o processo de reorganização dos povos autóctones

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desgenticando, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer [...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com

*adolescentes brincando de matar gente,
ofendendo a vida, destruindo o sonho,
inviabilizando o amor.*

(Paulo Freire, 2000, p.65-67).

A primeira notícia que se tem da penetração do não indígena na região onde hoje se localiza o município de Juína e circunvizinhos é datada de 1742. Naquela ocasião, o sertanista Leonardo de Oliveira que havia explorado as florestas da região de Vila Rica-MT, seguiu percurso na direção norte, alcançando as planícies que abrigam o rio Juína-Mirim até alcançar o rio Juruena, por onde desceu e prosseguiu viagem em direção a porção de terra que hoje pertence ao estado do Pará (FERREIRA e SILVA, 1993, p.2). Coadunando com estes autores, Reis e França (2012, p.3) completam que a região já vinha sendo explorada, mesmo que de forma esporádica, por expedições científicas, comerciais ou estratégicas desde o século XVII.

O segundo registro da presença da sociedade ocidental nessa região é datado do início do século XX, quando a comissão Rondon passou pela região com o objetivo de construir as linhas telegráficas que ligaria Cuiabá à Santo Antonio do Madeira e nesta ocasião houve os primeiros registros de contato com os povos autóctones (provavelmente os Cinta-Larga). De acordo com Ferreira e Silva (1993, p.2) esses contatos nem sempre eram pacíficos e deram-se em ocasiões e estações telegráficas diferentes ao longo da linha.

Em virtude da transferência do Distrito Federal Brasileiro do Rio de Janeiro para Brasília, outras frentes pioneiras como seringueiros, castanheiros, garimpeiros, caçadores de peles, poaia e outros passaram a frequentar a floresta imemorialmente habitada por três povos autóctones, sendo eles: Rikbaktsa, Cinta-Larga e Enawênê-nawê. A presença do não índio na região causou conflitos de proporções variadas, nas palavras de Ferreira e Silva:

Na década de cinqüenta, algumas operações ganharam proporções alarmantes, resultando no extermínio de quase todas as aldeias Cinta-Larga situadas entre os rios Juruena e Aripuanã. Um desses crimes, o Massacre do Paralelo 11, no ano de 1963, promovido pela empresa Arruda & Junqueira, ganhou repercussão na imprensa internacional, gerando

severas críticas à prática de genocídio de índios no Brasil.
(1993, p.3)

A situação de conflito impulsionou a criação do Parque Indígena do Aripuanã através do Decreto nº 64.860 no ano de 1969, com o objetivo de “pacificar” os índios Cinta-Larga (FERREIRA e SILVA, 1993, p.1). Vale lembrar que as outras etnias também vinham sofrendo ataques que geralmente ocasionavam em mortes e esse fato chamou atenção das missões da Igreja Católica que secularmente vinham fazendo o trabalho de “cessar fogo” entre não indígenas e indígenas.

A convivência parcialmente pacífica entre as duas raças acabou desencadeando outro problema. Estudos de Reis e França que tratam dos povos Rikbaktsa, que imemorialmente habitavam as bacias dos rios Juruena, Arinos e Papagaio relatam este problema que foi o último de uma série de mortes em massa que dizimou não somente essa comunidade, mas também a Cinta-Larga e Enawenê-nawê:

Neste panorama o povo Rikbaktsa teve que encarar um novo desafio, pois um inimigo desconhecido instalara-se entre eles e ceifou mais vidas que os embates entre índios e não índios. Este inimigo não usava arma e nem dava sinal de sua chegada, silenciosamente as epidemias se alastravam pela floresta e agravadas em sua letalidade fizeram mais vítimas que os embates diretos com os não índios. Os Rikbaktsa que tinham um vasto conhecimento sobre doenças tropicais e o poder de cura das plantas, enfrentaram dificuldades com as moléstias desconhecidas e com isso, tornaram-se vítimas da que provavelmente foi a maior mortandade do vale do Juruena.
(2012, p.7)

Concomitante aos fatos supracitados, políticas públicas voltada para a ocupação do “vazio demográfico” presente nos discursos de Getúlio Vargas, incentivavam a tomada da região. Para Reis e França (2012, p.7) o projeto “Marcha para o Oeste” que foi lançado na Era Vargas (1939) e durou cerca de quarenta anos, culminou no deslocamento em massa e definitivo de milhares de pessoas para a região.

Na década de 1970 as terras começaram a ser vendidas indiscriminadamente sem sequer haver preocupação, por parte do governo, se já eram habitadas por indígenas ou não. Nas palavras de Ferreira e Silva (1993, p.1), “dois milhões de hectares foram vendidos principalmente para ruralistas do sul do país.” Vale ressaltar que na ocasião essas terras ainda pertenciam ao município de Aripuanã, uma vez que o projeto Juína só seria criado no final da década e coube a CODEMAT (Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso) a iniciativa do mesmo.

Efetivamente a colonização da porção de terra em que hoje está localizado o município de Juína, começou a partir de 1978, com a chegada de dezenas de famílias oriundas dos estados de Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais. Em 19 de setembro de 1978 o Projeto Juína foi aprovado, em 10 de junho de 1979 foi elevado a Distrito e em 09 de maio de 1982 a município, no entanto ainda ficou vinculado ao município de Aripuanã até 31 de janeiro de 1983, quando aconteceu a posse do primeiro prefeito e sete vereadores eleitos pelo recém criado município de Juína.

Os indígenas que sobreviveram ao processo de invasão territorial e “pacificação” foram levados para Terras Indígenas demarcadas e homologadas pelo Governo Federal a partir de longas batalhas travadas pelas próprias etnias em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Missão Anchieta (MIA). Deste modo, o povo Rikbaktsa teve suas demarcações direcionadas para a margem esquerda do rio Juruena e conseqüentemente foram os únicos a ficar fora dos limites do município. O povo Cinta Larga teve outras três Terras Indígenas demarcadas, sendo parte delas localizada em Juína-MT e outra no estado de Rondônia. Já o povo Enawenê-nawê teve suas terras demarcadas na região de transição entre o cerrado e a floresta equatorial na porção noroeste do Estado de Mato Grosso e abrange os municípios de Juína, Comodoro e Sapezal, todos pertencentes ao estado de Mato Grosso. No entanto, as três etnias frequentam a cidade em virtude de ela sediar órgãos essencialmente necessários para a vida dos mesmos, como no caso da CASAI (Casa de Saúde Indígena) e FUNAI (REIS e FRANÇA, 2012, p.17).

De acordo com essas autoras, as famílias indígenas sobreviviam da coleta tradicional de produtos naturais que acontece diariamente e da agricultura que já era praticada por elas e foi incentivada por membros da missão da Igreja Católica. No

entanto, essas atividades há muito tempo deixaram de ser suficiente para a sobrevivência dos povos indígenas, que se recuperaram demograficamente. Deste modo, algumas alternativas foram encontradas para gerar alguma renda entre as famílias. Entre elas incluem:

A comercialização de parte desses produtos naturais como, a Castanha do Pará, que hoje é mundialmente conhecida como Castanha do Brasil, o peixe, o artesanato, *et alia* e **a venda de sua força de trabalho**, geralmente para órgãos governamentais (saúde e educação) e raras vezes na iniciativa privada, tem garantido a sobrevivência das muitas famílias que também dependem do auxílio de programas do Governo Federal como o Bolsa Família.(REIS e FRANÇA, 2012, p.16 - **grifo nosso**)

A venda da força de trabalho mencionada pelas autoras é uma das realidades que muitas vezes levam famílias das etnias Rikbaktsa e Cinta-Larga a escolherem a cidade para viver. Já no caso dos Enawêne-nawê isso não tem sido registrado, pois vivem em suas Terras Indígenas apesar de parcas em recursos naturais. Deste modo, o subtópico a seguir tratará de um dos problemas enfrentados por aquelas famílias, que buscam sobrevivência fora de suas aldeias, ou seja, na zona urbana da cidade de Juína-MT que não difere do restante do Brasil quando o assunto é educação escolar fora da aldeia.

O aluno indígena na escola urbana de Juína-MT

Por motivos diversos e historicamente diferentes, nos dias atuais, o número de indígenas vivendo na cidade tem sido cada vez maior e esta realidade é intrínseca aos povos que habitam a meso e microrregião norte do estado de Mato Grosso, pois nos últimos anos um número considerável deles tem saído das aldeias em busca de empregos nas cidades. Como citado no tópico anterior, a venda da força de trabalho tem garantido a sobrevivência de muitas famílias indígenas.

Uma vez nas cidades, sabe-se que estes indivíduos geralmente se tornam invisíveis para os habitantes e também para o poder público. Embora a FUNAI/Pólo Juína afirme não ter controle sobre a quantidade de indígenas que vivem fora de

suas terras, nota-se a presença de dezenas de crianças e adolescentes matriculados nas escolas de Juína.

No ano de 2013 foram quatorze alunos indígenas matriculados em uma das escolas de Ensino Fundamental I, II e III localizadas na área central da cidade, e destes, três tiveram suas rotinas escolares assistidas diariamente pelas professoras. Uma criança matriculada na 2ª Fase do 1º Ciclo (antiga 1ª série) e dois adolescentes na 2ª Fase do 3º Ciclo (antiga 7ª série).

No primeiro caso o percentual de faltas foi de 37%, enquanto no segundo contabilizou 39% e no último houve evasão logo no primeiro mês do ano letivo. Além da infrequência e evasão brevemente relatadas, percebemos que os alunos indígenas se mantêm afastados dos alunos não índios, conservando-se a uma “certa distância” inclusive nos momentos de recreação ou em aulas *outdoor*. Neste sentido vale lembrar que o isolamento é a negação do homem e conseqüentemente é fechamento de consciência, afinal ninguém se conscientiza separadamente dos demais (FREIRE, 1987).

Notou-se também que nas salas de professores, nas formações e em reuniões educacionais de modo geral, quando a pauta é inclusão, as primeiras e geralmente únicas referências feitas são: inclusão do deficiente e afrodescendente. Sendo assim, a invisibilidade da sociedade para com estes povos, chega a atingir os profissionais da educação que não estão ou não demonstram estarem preocupados com o assunto e conseqüentemente, a inclusão dos membros de nossas comunidades autóctones vai ficando pra depois.

Em se tratando de inclusão, vale ressaltar que nos dias atuais as políticas públicas no âmbito educacional têm sido pensadas e implementadas para que a escola se torne inclusiva. No entanto, se a escola deve se tornar inclusiva é porque ela não o tem sido até o momento, ainda que os preceitos constitucionais nos apontem para uma visão de sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2014, p.7). De fato o acesso à escola tem se tornado cada vez mais universal, porém a permanência dos alunos nela ainda é um desafio.

Quando tratamos da permanência de alunos indígenas nas escolas urbanas, nos deparamos com um universo que se distancia e muito da educação tratada na aldeia. Para Zoia e Peripolli (2010, p.13), na última o processo ensino-aprendizagem acontece de forma ininterrupta, ou seja, não se separa a vida em momentos específicos para a educação e a pedagogia é regida pelo princípio de que todos

educam todos. Já na primeira, existem espaços e tempos específicos permeados de regras de convivência, a aprendizagem é definida pelos adultos, entre outras tantas peculiaridades.

Outro fator que diferencia estes dois universos é a liberdade. Nas palavras de Zoia e Peripolli:

Um dos aspectos mais contrastantes entre a infância das sociedades urbanas e indígenas é a liberdade que estas últimas usufruem no seu dia a dia, pois engloba o acesso aos mais variados espaços e atividades, tanto educacionais, sociais, religiosos, enfim, a criança indígena tem a liberdade para participar de quase tudo o que se passa a sua volta na aldeia. Nas sociedades não-índias é muito comum observarmos que há uma cisão entre os espaços das crianças e o dos adultos, sendo que os espaços infantis estão sempre envoltos em proibições e controle exercido pelos mais velhos e dificilmente as crianças têm espaço para externar suas opiniões nesta relação. (2010, p.20)

As diferenças de universos descritas pelos autores podem ter relação direta com a segregação vivida pelas crianças e adolescentes indígenas na escola urbana. Neste sentido, o problema se apresenta como a “ponta de um *iceberg*” que os tornam sujeitos oprimidos vivendo em terra de opressores.

Paulo Freire trata da relação Opressor *versus* Oprimido na obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” (1987), escrita por ele enquanto estava exilado no Chile na década de sessenta. Nela, o autor faz uma abordagem em sentido macro, ou seja, ele fala à todos os povos do planeta, não especificando esta ou aquela raça. Tal obra tem sido referência de prática pedagógica libertadora e progressista por vários países, chegando a ser traduzido para mais de vinte idiomas. Esta obra pode ser tomada como o fio condutor que poderá levar professores e estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a superar desafios e vencer barreiras como a invisibilidade e discriminação.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire discute a questão da “diferença” e menciona que é nela que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem. Desta forma, o espaço escolar urbano que muito se diferencia das comunidades indígenas, pode se

tornar um ambiente propício à aprendizagem enquanto permite a interculturalidade nas relações entre alunos índios e não-índios.

Neste processo o professor também sai beneficiado, afinal, com a educação problematizadora sugerida por Freire, professor e aluno que integram um mesmo processo, estabelece uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos. O diálogo entre estes dois sujeitos culmina na troca de informações e conseqüentemente na interação dos saberes e neste momento o conhecimento é produzido.

A integração dos alunos indígenas na comunidade escolar é de suma importância para que estes adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que escolheram para viver, sem perder as suas origens e sem ser lembrado apenas no dia 19 de abril. Afinal, lugar de índio é o lugar que ele escolheu para viver e dia de índio são todos os dias do ano.

Considerações finais

O município de Juína abriga duas etnias indígenas dentro de sua extensão territorial (Cinta-Larga e Enawenê-nawê) e diariamente recebe visitas de outras que buscam as áreas urbanas para suprir necessidades variadas. Não obstante, por motivos diversos algumas famílias têm buscado nas cidades um novo lugar para viver. Deste modo, é comum a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas da região amazônica, como no caso do município supracitado.

Uma vez na escola, os alunos indígenas têm enfrentado dificuldades que os induzem a infrequência, evasão ou segregação. De fato ficam a mercê das políticas de inclusão que tem se mostrado ineficientes para eles, uma vez que os deficientes e afrodescendentes são os primeiros a serem lembrados nas escolas e outras instituições.

Ao tratar de inclusão, entendemos que deve ser uma tarefa da sociedade como um todo, no entanto sabemos que cabe a escola efetivá-la de fato, afinal é um universo rico em diversidades e propício a mudanças de comportamento e pensamento. Entendemos que a escola é uma instituição cultural onde o relacionamento entre os seus membros não deve ser pensado como dois pólos independentes, e sim como uma rede interligada pelas relações do cotidiano de professores, alunos e sociedade sem distinção de raças ou cores.

Tomar conhecimento das dificuldades enfrentadas por alunos indígenas ao buscar o conhecimento em ambiente formal fora de sua aldeia, é o primeiro passo para que os profissionais da educação adquiram novas posturas frente a essa diversidade existente no âmbito escolar. Neste sentido, estamos convictos de que, como professores com vocação humanista e seguidores da educação libertadora e progressista de Paulo Freire, muito temos a investigar e aprender para que possamos despertar nestes alunos o desejo de ir à escola e conseqüentemente oferecer-lhes uma pedagogia que não ensine-os a repetir palavras e sim oferecer-lhes condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para que na oportunidade certa, saiba e possa dizer a sua palavras (FREIRE, 1987, p.7).

Referências

BARTH GOMES, Luana. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2011.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERREIRA, JoãoCarlos Vicente; Silva, Pe. José de Moura e. Municípios de Mato Grosso-Juína. **Rev. Do Projeto Memória Viva** Nº 08. Várzea Grande, MT, 1993.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. Rikbaktsa: um estudo de Parentesco e Organização Social. **Dissertação de Mestrado em Antropologia** – Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2009.

REIS, Vanilda dos; FRANÇA, C.C. RIKBAKTSA: uma história sob duas perspectivas. **In Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v. 1, nº 1, 2012/2.

Disponível em http://revista-moinhos.webnode.com/edi%C3%A7%C3%A3o-atual/artigos-volume-i/newsbcm_452758/10/ Acessado em 08/2014.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. **Rev. Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 2, p. 9-24. Porto Alegre, RS, 2010.