

EDUCAÇÃO INDÍGENA RIKBAK TSA: IMPACTOS SOCIO-CULTURAIS

Mileide Terres de Oliveira¹

Orientadora: Profa Dra Valéria Faria Cardoso-Carvalho²

Resumo: Nesse trabalho procuramos mostrar os desafios linguísticos dos Rikbaktsa — Canoeiros, autóctones do noroeste de Mato Grosso que atualmente sofrem com a extinção do elemento cultural, que mais os unem como nação, a língua. Muitos jovens não sabem falar a sua língua nativa, em decorrência de fatos históricos que marcaram esse povo. A migração dos índios para as escolas urbanas é um dos fatores que contribui para esse hiato linguístico nas gerações, pois aqueles que vão para a cidade sofrem um impacto sociocultural marcante, sobremaneira pela didática diferente dos professores não índios. Por meio de entrevistas realizadas com indígenas e não índios observamos os diversos aspectos da influência da cultura capitalista no âmbito indígena. Tais aspectos serão abordados na perspectiva da educação indígena e a inserção dos índios na escola urbana.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Rikbaktsa. Não índio.

¹ Licenciada em Língua Portuguesa/Inglês e respectivas Literaturas pelo Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES) Juína-MT. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/CAPES) Cáceres-MT. Endereço eletrônico: milly-0502@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora do Ensino Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso.(UNEMAT/UNICAMP/CAPES) Alto Araguaia-MT. Endereço eletrônico:val.cardoso@unemat.br.

INDIGENOUS EDUCATION RIKBAKTA: SOCIAL AND CULTURAL IMPACTS

Abstract: In this paper, we show the linguistic challenges of Rikbaktsa — Canoeists, native of northwestern Mato Grosso who currently suffer from the extinction of the cultural element that unites them most as a nation, language. Many young people cannot speak their native language, as a result of historical events which marked this people. The migration of Indians to urban schools is a factor that contributes to this linguistic gap between generations, because those that go to town suffer a marked social and cultural impact greatly by different teaching methods by non-Indian teachers. Through interviews with indigenous and non-indigenous people, we observed the various aspects of the influence of capitalist culture in the Indian context. Such issues will be addressed from the perspective of indigenous education and the inclusion of Indians in urban school.

Keywords: Indigenous Education. Rikbaktsa. Not Indian.

Introdução

A educação indígena deriva de anos de lutas e conquistas que culminaram na educação atual, a qual prioriza as particularidades de cada etnia. Neste contexto temos os indígenas Rikbaktsa situados no estado do Mato Grosso, estes possuem escolas indígenas em suas aldeias e adotam mecanismos para aprimorar o ensino, sobretudo da língua mãe, pois muitos jovens não sabem falar a língua nativa. Outro aspecto relevante dos indígenas é a inserção na escola não indígena, onde eles têm que adaptar-se e conviver com o mundo globalizado. Além disso, deparam-se com uma sociedade que, muitas vezes, não está preparada para receber um

ser diferente e principalmente com uma visão de mundo distinta.

Este trabalho foi desenvolvido com a etnia Rikbaktsa, com o intuito de descobrir como se estrutura a educação nas aldeias e os impactos decorrentes da inserção do indígena na escola urbana.

Educação indígena: “os primeiros passos”

Segundo Ângelo (2009, p. 36), a primeira tentativa de escolarização indígena no Estado do Mato Grosso foi em 1750, na missão jesuítica de Santana da Chapada com a ajuda da Comissão de Linhas Telegráficas junto aos povos Bororo. Como em todo o país, o processo educativo seguiu os princípios religiosos cristãos com o objetivo de “civilizar” os índios. A partir do século XIX os índios Parecis também tiveram contato com a educação pela chegada da Comissão das Linhas Telegráficas de Marechal Rondon que instituíram as escolas militares para índios.

E a partir desta iniciativa, as escolas indígenas foram se expandindo por todo o Brasil. Conforme afirma Barros (1993 apud COLLET, 2006, p. 115-127), na década de 1950 existiam no Brasil cerca de 66 escolas em áreas indígenas, mas todas seguiam o padrão de escola rural, com a alfabetização feita em português. Entretanto, esta experiência não obteve êxito, devido à sua estrutura e desenvolvimento, não alcançando os resultados esperados. Em 1957, a SIL (*Summer Institute of Linguistics*) procurou o Museu Nacional e conseguiu a liberação para iniciar pesquisa linguística com grupos indígenas brasileiros. Depois de uma avaliação feita pelo Museu, constatou-se que poucas línguas haviam sido analisadas e muito material didático foi produzido. Nessa época a SIL firmou convênio com a FUNAI para ser responsável pelo setor de educação.

Em 1992 foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena formado por profissionais de entidades ligadas à questão Indígena, como antropólogos e linguistas, que contribuíram na assessoria e na definição das políticas implementadas pelo MEC (Ministério da Educação), esse Comitê exerceu um papel fundamental na articulação entre os estados, especialmente na criação de NEIs (Núcleos de Educação Indígena), na elaboração de políticas e na estrutura dos programas de formação de professores (ÂNGELO, 2009, p.70).

Logo depois, em 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso — CEI/MT que oportunizou aos segmentos de educação escolar indígena uma ampla experiência na intermediação entre os interesses das escolas e do poder público. O movimento dos professores indígenas teve maior visibilidade em 1995 com a realização do I Congresso de Professores Indígenas no município de Tangará da Serra — MT.

Depois de muita luta junto ao governo, os índios foram conquistando seus direitos, sobretudo à educação. O RCNEI — Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 28), afirma que as grandes reuniões nacionais organizadas pela UNI — União das Nações Indígenas — estruturaram as associações, organizações de professores e agentes indígenas em diversas etnias. Desde então, os Encontros de Educação Indígena foram aprimorados, constituindo um espaço para se discutir questões relativas às escolas que os índios queriam para suas comunidades. Durante os fóruns foram produzidos documentos que trazem as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena de forma diversificada, por região, por povo e por estado.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas, dando-lhes a liberdade de escolha e preservação da cultura, amparados judicialmente. Santana (2010, p. 02) entende que esse reconhecimento constitucional trouxe mudanças significativas na legislação e na política

governamental dos povos indígenas. Uma das áreas mais modificadas foi a educação escolar indígena, pois reforça o direito à identidade diferenciada e ao modo de ser e pensar de cada índio em sua etnia.

O RCNei (1998, p. 104) traz as características da Escola Indígena: ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Comunitária porque é conduzida pela comunidade indígena, com liberdade de calendário escolar, conteúdos, administração, enfim todas as decisões cabíveis. Intercultural porque deve manter a diversidade cultural e linguística, respeitando as identidades étnicas, sem considerar uma cultura superior à outra. As Escolas podem ser bilíngues ou multilíngues, podem ensinar uma ou mais línguas, preservando o ensino da língua nativa para as novas gerações. Por fim, ela deve ser específica e diferenciada, pois cada povo tem suas particularidades e deve ter autonomia em relação a determinados aspectos da Educação Indígena de sua comunidade.

A população indígena no Mato Grosso

No Mato Grosso temos uma expressiva diversidade étnica e linguística, há cerca de 384 povos indígenas, falando 34 línguas distintas. Ao todo, estima-se que há aproximadamente 30.000 indivíduos do estado, um pouco mais de 2% da população (SANTANA, 2010, p. 02). Esses povos se diferem tanto na pluralidade cultural quanto nos diversos estágios de aculturação e de contato com a sociedade não índia. Algumas escolas indígenas trabalham com métodos tradicionais, e até utilizam o material didático de nossas escolas regulares. Ensina-se em sala de aula a Língua Portuguesa, com sua gramática, e muitas vezes esquecem-se de sua própria língua nativa.

Os Rikbaktsa pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê que abrange doze famílias e tem uma peculiaridade hipotética, devido ao seu descobrimento recente e poucas pes-

quisas relacionadas ao mesmo. Conforme afirma Pires (2009, p. 47-51), os ameríndios Rikbaktsa, habitantes das reservas indígenas dos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, estão situados no noroeste do Mato Grosso, com cerca de 1.800 pessoas distribuídas em 34 aldeias. Vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Erikpaktsa, a T. I. Escondido e a T. I. Japuira, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica.

A língua dos Rikbaktsa, segundo o Atlas da UNESCO de 2010, é considerada uma língua em extinção. Em virtude deste processo, atualmente as gerações mais jovens entendem a língua nativa, mas não a falam entre si, ocasionando a perda da identidade Rikbaktsa. Nesse pressuposto, o conceito de identidade nos remete ao que Hall (1999, p. 12-13) denominava de “mudanças”, a identidade tende a ser composta de várias identidades, sobretudo as que compõem as paisagens sociais, tornando-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente. Estamos em constante mudança, e nossa identidade está sujeita a estas transformações.

Para Arruda (1994, p. 80), o que é considerado como símbolo da identidade étnica, consiste em traços contrastantes em relação à sociedade dominante. Trata-se da especificidade de cada cultura, onde cada etnia possui sua visão de mundo dada por um sincretismo próprio. Todavia, estes povos estão sujeitos a mudanças, em decorrência de diversos fatores, sobretudo às pressões da expansão capitalista, ou seja, os indígenas sofrem modificações em sua identidade, pois ela é dinâmica, e se adapta às alterações pertinentes, sem desconfigurar suas raízes e principalmente a cultura.

Em meados do século XX Clifford Geertz traz a concepção de cultura baseada na simbologia. A antropologia culturalista passa a trazer como a essência do ser humano, a cultura. Segundo Berger (2011, p. 01), Geertz classifica a cultura como uma escrita etnográfica dos símbolos, mitos, ritos

ais e a interpretação dessa simbologia determina a cultura de um povo, ou seja, a ciência interpretativa que visa a procura do significado dos fatos, pois “o comportamento é uma ação simbólica”. Assim temos outra visão que não menospreza o outro, mas que o valoriza por suas especificidades simbólicas que compõem a maior riqueza de uma etnia: sua cultura.

Em meio ao domínio da cultura capitalista no âmbito indígena, muitos ameríndios acabam deixando suas aldeias e migram para a cidade com o objetivo de continuar seus estudos, pois o que a escola indígena oferece já não supre mais a demanda. Both (2009, p. 111) corrobora a assertiva anterior, afirmando que geralmente os índios deslocam-se para os centros urbanos no objetivo de atender suas necessidades práticas, como compras, consultas, venda de artesanatos, etc. Entretanto, neste ir e vir eles são atraídos pela vida urbana, e com o passar do tempo criam vínculos permanentes e passam a morar na cidade.

Segundo Carlos (2007, p. 71):

A sociedade urbana contém o virtual, isto é, o cotidiano está no centro do acontecer histórico: contém a vida cotidiana e a vida do indivíduo, o ser particular e o genérico. O homem participa e produz a vida em todos os seus aspectos, nela também coloca em funcionamento seus sentidos e sua capacidade intelectual.

Para Carlos (2007, p. 71), as manifestações culturais presentes nos centros urbanos requerem novas interpretações, principalmente em relação ao imaginário, o identitário e aos sistemas simbólicos. As desigualdades sociais, a falta de relação interpessoal e o distanciamento presentes na vida urbana são relevantes e primordiais e deles pode-se gerar emoções e sentimentos diversos.

Metodologia do trabalho de pesquisa

Essa pesquisa pioneira mostra os resultados alcançados a partir de um aprofundamento bibliográfico e entrevistas com os Rikbaktsa e não índios residentes do município de Juína no noroeste do estado de Mato Grosso. Essas entrevistas qualitativas foram realizadas com três indígenas, denominados de Rikbaktsa A, B e C, os dois últimos são dois jovens estudantes da escola não-indígena com idade de 18 e 15 anos respectivamente, e a Rikbaktsa A, de 37 anos, estudou 34 anos em escola indígena e atualmente estuda numa faculdade particular no curso de licenciatura em geografia. Para complementar nossa pesquisa entrevistamos os colegas da Rikbaktsa A, são seis acadêmicos que relatam suas experiências com uma indígena em sala de aula, denominados de acadêmicos A, B, C, D, E e F.

Para o entendimento desse processo, contextualizamos por meio das entrevistas, o comportamento do indígena na escola urbana e os fatores que o levam à migração, além disso, foi pautado como o não-índio vê o indígena inserido no meio educacional urbano. Nesse processo, percebemos as concepções contrárias existentes, como o imaginário que é formado com base numa ideia primitiva do índio. A aceitação do indígena na sociedade globalizada é, muitas vezes, conturbada, pelo fato do não índio ter de lidar com o diferente.

A educação não índia

Mesmo utilizando o nosso material didático em escolas indígenas, quando os índios passam a estudar em escolas urbanas, estranham a maneira de ensinar dos professores. Assim relata a Rikbaktsa A, relacionado às suas dificuldades: "Estranhei muito, me senti totalmente perdida. A primeira aula minha, nossa, fiquei até com vergonha de perguntar pro professor [...] As matérias, assim, é que lá a gente estudou, parece que era mais fácil, os professores tinham aquela paci-

ência de explicar bem pra gente entender todas as matérias. Daí cheguei aqui e os professores são totalmente políticos, às vezes, a gente nem entende e os professores falam muita coisa, mas meus colegas me ajudam bastante.” Referente à mesma pergunta o Rikbaktsa B responde como foi o impacto com a escola urbana: “Ah, eu achei muito difícil né, muito trabalho.” A maneira de ensinar nas escolas indígenas é diferente das urbanas, mesmo utilizando o material didático igual ao nosso.

Em relação à maneira como eram as aulas na aldeia, a Rikbaktsa A nos exemplifica: “Sempre os professores organizavam pra gente fazer piquenique, quando era aula de educação física daí organizava pra gente jogar contra outra sala ou os alunos da outra aldeia, ou eles combinavam pra gente tomar banho no rio. Daí os alunos tomavam banho na praia, assava carne na beira do rio ou levava a gente pra passear lá na ilha, passar o dia na ilha, eles sempre faziam piquenique com nós lá.”

Diante desse fato, a educação indígena se vê diferente da utilizada nos grandes centros, a qual deriva de um sistema educacional romano. Segundo Matos (2005, p. 01), ao constituir as nossas escolas e universidades, a sociedade cristã ocidental se espelhou no sistema educacional romano, ou seja, somos herdeiros da tradição retórica romana. Constitui um sistema fechado, o qual a aprendizagem acontece entre quatro paredes, sem um aproveitamento de outros espaços que poderiam aprimorar a maneira de ensinar. Roma não possuía uma educação formada, pois estava a cargo da família e não do Estado. Entretanto, com a queda do Antigo Império as ideias e os métodos educacionais romanos não se extinguiram, eles sobreviveram em medida e foram revividos pelos humanistas na Idade Média.

De acordo com Moreira e Sene (2009, p. 164):

A globalização é o processo pelo qual o espaço mundial adquire unidade, por meio da intensificação da

rede de fluxos que conecta os lugares, as regiões, os países e o mundo. Suas raízes remontam às grandes navegações e à configuração de uma divisão internacional do trabalho. No mundo contemporâneo, o processo de globalização é ritmado pela ação dos conglomerados transnacionais, pelos tratados econômicos e comerciais.

A globalização recente configura a expansão do capitalismo, neste processo o mundo se torna cada vez mais informado e global, conseqüentemente as pessoas estão suscetíveis a tal fenômeno. A globalização está presente na vida das pessoas e trouxe diversos benefícios, entretanto, toda esta tecnologia vem mudando o cotidiano de muitos indivíduos. Deve-se atentar a estas mudanças, pois enquanto algumas tecnologias trazem desenvolvimento, outras são usadas indevidamente para fins traiçoeiros. Os indígenas, por sua vez, não estão alheios a tal fenômeno e devem adaptar-se, assim como qualquer outro indivíduo.

Em entrevista com os acadêmicos que estudam com a Rikbaktsa A, percebemos claramente essa definição da globalização perante os indígenas, além dos mitos que ainda permeiam a sociedade. O acadêmico A relata essa questão: "Pra gente que mora na cidade é tão difícil estudar e aquela vontade de fazer uma faculdade. Quando eu vi a Rikbaktsa A eu fiquei fã dela, porque é difícil." O acadêmico B corrobora afirmando: "Eu levei um impacto, porque índio fazendo faculdade, eu achei meio difícil, porque pra mim é difícil."

Os acadêmicos demonstram que ficaram surpresos por ter uma indígena cursando o Nível Superior, na realidade não se trata de menosprezar ou rebaixar a etnia, mas sim, de salientar que perante o mundo globalizado, a inserção de um índio em âmbito acadêmico é algo difícil, pois para os não-índios com baixo poder aquisitivo é complicado, devido aos diversos fatores socioeconômicos. Em decorrência desse fato salientamos que diversos indígenas nos dias atuais, buscam um curso superior e diante disso se deparam com inúmeros

obstáculos que devem ser superados. Um dos principais desafios é a migração da aldeia para a cidade, pois a comunidade de indígena não oferece a qualificação almejada.

Muitas vezes, as pessoas mistificam a realidade e criam mitos em torno dos indígenas. De acordo com Mielietinski (1987, p. 352), o mito combina fatos reais ou fictícios, personagens e situações que formam um universo simbólico repleto de indagações e repetições. Este processo denomina-se “mitologização” ou “remitologização” quando o motivo gerador de uma criação artística é o mito. Este universo gerado em torno do índio é desmistificado quando o indivíduo convive com a realidade étnica.

De acordo com Campbell (1990, p.17), os “mitos são pistas para as potencialidades da vida humana”, sendo algo que nos ensina o que está por trás da vida, além da literatura e dos fatos ficcionais ou reais reconstruídos por ela. O mito mostra um novo caminho, uma nova vida e sempre tem um ponto de origem, geralmente em nossa experiência passada.

Como é o caso da Rikbaktsa A, quando interrogada sobre os motivos que levaram ela à migrar para a cidade: “Eu queria continuar meus estudos, porque lá na aldeia não tem faculdade, e tem faculdade indígena em dois lugares em Cáceres que é pra medicina e na Barra do Bugres que é pra professor.” A entrevistada aborda o que a motivou para escolher o curso de geografia: “[...] Eu estudei geografia na aldeia, com índio mesmo que é meu tio que fez faculdade, daí ele se formou em Barra do Bugres, e fez geografia. Ele deu um ano aula pra nós. Daí todo conhecimento dele, ele passou pra nós. Daí eu achei muito interessante e gostei da geografia. Daí, aqui, na faculdade eu queria fazer administração, mas daí não tinha bolsa, daí eu queria fazer psicologia, mas também não tinha. Daí o Diretor falou pra mim que tinha quatro cursos com bolsa: letras, matemática, geografia e pedagogia, daí eu escolhi geografia.”

A incerteza sobre a escolha do curso da Rikbaktsa A é derivada de diversos fatores, sobretudo porque o objetivo dela em cursar uma faculdade é apenas para concluir seus estudos, não pretende exercer a profissão propriamente dita. Ela optou primeiramente por administração porque acreditava que conseguiria um emprego mais rápido, depois decidiu geografia, pelo fato de ter um parente na área. Esse fator é gerado pela globalização, a sociedade capitalista que impõe ao cidadão o dever de trabalhar e manter-se, seguindo os parâmetros estabelecidos, decidindo por profissões que potencialmente lhe trarão retorno mais rápido e lucrativo.

A globalização recente está presente em nosso meio e não podemos estar alheios a ela, inclusive os indígenas que devem adaptar-se às inovações. Giddens (2000, p. 24-29) afirma que mesmo as pessoas contrárias e a favor dela devem conviver com a mesma, pois é inevitável. Há lugares em que a individualidade grupal apoiada no imaginário e na cultura mantém-se utilizando recursos do mundo globalizado.

Para Bastide (2006, p. 201),

[...] esse fenômeno de generalização da modernidade se depara hoje com outro fenômeno, o de uma reação defensiva contra a dependência ou assimilação cultural: a busca de identidades nacionais ou étnicas, o retorno às fontes, a negritude e as ideologias dos nacionalismos emergentes [...], que implica na importação, do Ocidente, dos meios de modernização, desde os capitais e técnicas até os modelos de crescimento econômico, e o desejo de diferença, a fim de salvaguardar as originalidades culturais.

Essa globalização recente depara-se, muitas vezes, com a falta de capacitação por parte dos indígenas, sobretudo quando estão inseridos nas escolas urbanas. Diante disso, a Rikbaktsa A demonstra o impacto à globalização e a terceira revolução tecnológica: "A professora já pediu pra mim comprar uma máquina digital pra tirar foto, um *pen-drive*, é

que todo mundo apresenta trabalho no *slide* e só eu que não, eu tenho que apresentar tudo no escrito, fazer, e, como se fala, salvar no *pen-drive*." A dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, sobretudo pela falta de capacitação se faz presente em sua fala: "Daí tem que mandar tudo digitado, tem um computador na associação, mas não tem impressora pra imprimir, então eu vo lá na *lanhouse* pra digitar e daí eu levo um indiozinho bem inteligente pra me ajudar, daí ele me ajuda a digitar e mandar pro *e-mail*."

As palavras destacadas, tais como: *pen drive*, *lanhouse* e *e-mail*, são decorrentes da globalização, este aspecto nos leva a refletir sobre o fato de que é fácil falar o inglês, a língua propulsora da globalização, mas a língua Rikbaktsa, não é pronunciada, por diversas dificuldades salientadas ao longo do trabalho. Uma língua estrangeira se faz presente na fala da Rikbaktsa, mas a própria língua nativa não é falada.

Indagamos à Rikbaktsa A qual o apoio da FUNAI perante a situação de falta de recursos financeiros: "Eles ajudam na alimentação e na moradia, né. Mas tem um projeto pra nós, estudante indígena, ganhar um salário por mês, mas até agora o recurso que a FUNAI ia pagar pra nós não saiu. Eles apóia assim, falando pra gente não desistir de estudar. Mas é obrigação da FUNAI pagar uma bolsa pra nós, pro indígena fazer faculdade. [...] Desde de fevereiro a FUNAI mandou o projeto pra Brasília. Daí eu fico cobrando o rapaz direto, o rapaz que mexe com a educação indígena, mas ele acha que não vai sair esse ano."

Perguntamos à entrevistada como ela consegue subsidiar seus gastos, sendo que atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada: "Quem me ajuda muito é minha mãe que trabalha na saúde, minha irmã é professora e meus irmãos trabalham no pré-fogo. Daí quando eles vêm receber, eles ligam pra mim e eu vou lá no centro e eles me ajuda." A integração no mundo globalizado requer investimento financeiro e o governo mostra-se alheio a estas questões, muitos

indígenas buscam o estudo, poucos conseguem entrar numa faculdade e não recebem o apoio do governo. Sendo que, na maioria das vezes, eles buscam qualificação para retornar às aldeias e transpassar seus conhecimentos aos indígenas. Mas é muito difícil quando não se tem um amparo, sobretudo financeiro, pois os custos são elevados e o governo tem obrigação de incentivar os indígenas na Educação Superior, pois são eles que levarão um trabalho de qualidade para as aldeias.

A migração dos indígenas para as cidades não influencia apenas o modo de vida, mas, sobretudo, o olhar dos “outros” para com uma cultura “diferente”. Eles se deparam com diversas situações relacionadas principalmente à maneira de viver. Rezende (2009, p. 90-92) ratifica isso, afirmando que as etnias procuram as escolas não-indígenas com o objetivo de entender a sua cultura, mas esta sociedade parece não compreender e nem estar preparada para tratá-los na sua “diferença”.

Os apontamentos de Arruda (1994, p.78) salientam as diversas visões contraditórias acerca dos indígenas, tais como: o índio representa um atraso da sociedade e uma “metáfora de liberdade natural.” Tais dizeres inferiorizam o indígena perante a sociedade, tornando-o desprivilegiado e desrespeitado pelas pessoas que ainda trazem esta ideia retórica de que todo índio representa um “atraso”.

Essas questões podem ser ratificadas pelos depoimentos dos acadêmicos, em diversos momentos este estranhamento se faz presente, por meio de um imaginário criado na mente das pessoas em relação aos indígenas. O acadêmico D relata um fato ocorrido: “O ano passado tivemos num evento na aldeia Curva, e muitos brancos estavam juntos e eu e meu amigo fomos representar a Instituição [...]. Nunca tinha ido numa aldeia e fiquei constrangido. Mas fomos tratados muito bem, como caciques, [...] já estou familiarizado.” O fato dele ter se sentindo constrangido reafirma o imaginário formado

em relação ao índio, formulado por conceitos de que todo índio é traíçoeiro, mas essa pré-concepção foi desfeita após o contato do indivíduo com os ameríndios.

Para François Laplantine e Liana Trindade (2003), a imaginação é o caminho pelo qual podemos atingir as coisas que podem tornar-se realidade. O ser humano tem a capacidade de atribuir novos significados às situações reais, pois o imaginário tem um compromisso com o real, na dimensão de interpretação e representação das coisas e da própria natureza. Neste processo, o imaginário pode recriar e reordenar a realidade, gerando uma nova interpretação a partir do conceito estabelecido, e o mesmo constitui o campo do real.

Assim, a reformulação de uma ideia passa ao campo do imaginário por meio de uma concepção do real, mas a mesma é desfeita após alguns fatos verossímeis que desmistificam este imaginário formulado com base em outros fatores de determinado conceito. Mostramos este relato da acadêmica E que identifica sua visão errônea em relação aos indígenas antes de conhecê-los: “[...] Faz um ano e meio que eu vim pra Juína e tive outra visão de índio. [...] No começo eu pensava diferente. Daí num encontro no CTG (Centro de Tradições Gaúchas) tinha índio de verdade, com penas e tal, mas foi aqui que eu mudei meu jeito de ver os índios.” O seu imaginário formulou uma ideia dos indígenas com base no real vivido pela mesma, mas esta concepção foi alterada ao se deparar com a realidade propriamente dita.

Todavia, o que abala os indígenas não é o fato de serem tratados como “diferentes”, mas sim, como inferiores. Laraia (1999 apud REZENDE, 2009, p. 19), afirma que este preconceito vem de uma tendência do etnocentrismo, pela qual a visão de mundo é responsável pelos conflitos sociais, decorrentes da falta de aceitação do “outro” e, sobretudo, de respeito.

Este desrespeito inicia na escola, no âmbito educacional, onde as diferenças devem ser sanadas e que o indivíduo

deve ser respeitado em suas particularidades. Esse desrespeito vai de encontro ao que Carlos (2007, p. 70) coloca como entendimento do espaço urbano que, do ponto de vista da “reprodução da sociedade significa pensar o homem enquanto ser individual e social no seu cotidiano, no seu modo de vida, de agir e de pensar” pois, o não índio não consegue perceber os povos indígenas como atores do “processo de produção do humano num contexto mais amplo, aquele da produção da história de como os homens produziram e produzem as condições materiais de sua existência e do modo como concebem as possibilidades de mudanças” .

O acadêmico F nos leva à reflexão do índio na sociedade, pois quando interrogado sobre a relação do mesmo com a Rikbaktsa A, ele diz: “Ela é quieta, só responde à chamada. O que eu já conversei com ela foi pra fazer um anel pra mim. [...] eu não tenho tempo pra conversar com ela.” A Rikbaktsa A tem uma postura quieta em sala de aula devido, sobretudo à sua timidez mencionada na entrevista: “A primeira aula, minha nossa, fiquei até com vergonha de perguntar pro professor. Até hoje, eu não sou assim de ficar perguntando, lá na aldeia eu era assim também.” Mas o convívio vem modificando esta relação, conforme aponta a acadêmica F: “A experiência tem sido interessante, este semestre ela tá mais solta.” Entretanto, alguns ainda tem uma visão diferenciada do indígena, pois alguns não conversam com a Rikbaktsa A, ou seja, possui uma cautela em relação à ela.

O acadêmico F, por sua vez, afirma: “Ela é amiga de todo mundo. Me admiro muito dela é uma pessoa educada com todo mundo. É um prazer imenso de tê-la aqui com a gente.” Todos os acadêmicos em seus depoimentos demonstraram respeito para com a Rikbaktsa A, mas algumas falas deixaram transparecer os seus receios, como por exemplo o depoimento do acadêmico A, ao referir-se às suas experiências com indígenas: “[...] eu estudava no Alternativo e tinha bastante índio, e eles ficavam no canto deles. Faziam os trabalhos deles né e eu não procurei pra fazer trabalhos com

eles.” Voltamos ao fato de que o índio fica no lugar dele, com a gente dele e não precisa se familiarizar, uma ideia etnocêntrica de que o índio é índio e só sabe conviver e falar com pessoas índias.

Segundo Ferrari (2000 apud REZENDE, 2009, p. 22), as diferenças estão presentes no contexto escolar de forma intrigante e desafiadora. Desse modo, apenas entendendo as diferenças como construções históricas, sociais e culturais, será possível repensar os parâmetros pré-estabelecidos pela sociedade. O professor deve perceber as diferenças em sala e saber lidar com as mesmas, num processo de heterogeneidade, propiciando um crescimento intelectual e pessoal aos estudantes. Devemos nos conscientizar de que o processo educacional deve ser encarado de maneira heterogênea, e que o final do processo consiste numa homogeneidade.

Esse sincretismo, com certeza, desencadeia vários fatores. Contudo, o que não pode acontecer é que os indígenas esqueçam suas raízes, seus ensinamentos, suas línguas, preservem a identidade de suas etnias que são imemoriais ao país.

Conclusão

A educação indígena, como uma tendência particular de ensinar, revela a sua anuência aos fatores étnicos de cada povo. Esta ideia deve ser levada a sério, sobretudo por parte do governo que deve apoiar as iniciativas indígenas que promovem a preservação das culturas.

Vale ressaltar que a educação indígena não oferece o acesso ao Nível Superior para todos os interessados em prosseguir seus estudos. Outros, ainda no Ensino Fundamental e Médio, são inseridos na escola não-indígena pelo fato de que na aldeia não possuem professores capacitados. O estranhamento é nítido, percebemos nas entrevistas que a maneira de ensinar dos professores é o principal fator, já que os

índios acreditam que eles não têm paciência e passam muitas tarefas. Além disso, na aldeia a aula pode ser muito produtiva num passeio pela mata, num banho de rio, sendo que a nossa realidade consiste no ensino romano, fechado entre quatro paredes e alheio aos recursos naturais disponíveis.

Muitos não índios constroem um imaginário sobre o indígena, pensam que eles devem morar nas aldeias, pelos, em suas ocas e passar o dia caçando e pescando. Em entrevista com os acadêmicos que estudam com uma Rikbaktsa, percebemos que ela é respeitada em sala; apesar da timidez, se relaciona com todos os alunos. Contudo, as falas nos trazem alguns indícios de concepções pré-estabelecidas dos índios, estas, muitas vezes, desmistificadas pela realidade, outras, ainda sub existentes na memória dos não-índios e refletidas em suas ações.

O indígena é um ser diferente que deve ser respeitado em suas particularidades. Devemos entender que o pensamento deles não é o mesmo nosso, o que é importante para eles, pode não ser para nós. Mas isso não nos dá o direito de tachá-los como seres “inferiores”, pois o ato de “pensar diferente” não dignifica suas ações e ninguém pode julgar a capacidade do outro, sobretudo sem antes conhecê-la. É um desafio para nós tentar entender como os indígenas pensam, apesar de todo o sincretismo e das relações interpessoais, eles possuem uma visão de mundo distinta. Temos muito que aprender com eles, com suas histórias, seus pensamentos, o modo como eles vêem as coisas e principalmente a simplicidade da vida.

Referências

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. *Educação Escolar e Protagonismo Indígena*. Coleção Educação Escolar Indígena. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça (Org.). Cuiabá: Conselho Editorial da EdUFMT, 2009.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Educação bilingüe, linguística e missionários*. Reprodução resumida de artigo publicado no Boletim de Antropologia do MPEG, v.9, n.2, 1993. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/idex.php/emaberto. Acesso em: 22 mar. 2014.

BASTIDE, Roger. *O sagrado selvagem e outros ensaios*. Trad. Dorothée de Bruchard, revisão técnica de Reginaldo Prandi. São Paulo: Cia das Letras, 2006. p. 193-217.

BERGER, Mirela. *A Interpretação das Culturas — Clifford Geertz*. 2011. Disponível em: <http://www.minosoft.com.br/mirela/download/geertz2.pdf> Acesso em: 16 mar. 2014.

BOTH, Sérgio José. *Da aldeia à cidade — Estudantes indígenas em escolas urbanas*. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça (Org.). Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT, 2009.

CAMPBELL, J. *O poder do mito*. Betty Sue Flowers (Org.). Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Associação Palas Athena, 1990.

CARLOS, Ana Fani A. *A Cidade*. Coleção Repensando a Geografia. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Brasília, 2006, p.115-130. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 11, Mar. 2014.

GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Trad. Saul Barata. Lisboa: Presença, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MIELIETINSKI, E. M. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

MOREIRA, João C.; SENE, Eustáquio de. *Geografia Geral e do Brasil: Espaço Geográfico e Globalização*. São Paulo: Scipione, 2009.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. *Rikbaktsa: um estudo de Parentesco e Organização Social*. 2009.196f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../PAULA_W_LORENA_PIR ES.pdf Acesso em: 01, Mar. 2014.

REZENDE, Gerson Carlos. *Fronteira cultural — A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas*. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. (Org.) Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT, 2009.

SANTANA, Áurea Cavalcante. *Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas — uma experiência no projeto hayô — magistério intercultural* Linguística da UFG — Universidade Federal de Goiás: Cuiabá — MT, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf. Acesso em: 11, Mar, 2014.

[Recebido: 15 abr. 2014- Aceito: 30 mai. 2014]